

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2017

Marie Mesanyová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zdroje opory a osamělost v profesní dráze ředitele školy.
The sources of support and the aspect of loneliness in careers of headmasters

Marie Mesanyová

Vedoucí práce: RNDr. Jindřich Kitzberger
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Školský management

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Zdroje opory a osamělost v profesní dráze ředitele školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2017

.....
podpis

Děkuji vedoucímu práce RNDr. Jindřichu Kitzbergerovi za laskavé vedení, cenné poznámky a podporu při zpracování práce. Dále děkuji respondentům šetření za ochotu ke spolupráci, za čas, který mi věnovali a za otevřenost, se kterou se dělili o své zkušenosti a prožitky.

ANOTACE

Teoreticko empirická práce se zabývá prožíváním osamělosti a využíváním podpůrných zdrojů ředitelů škol s důrazem na sociální oporu v průběhu profesní dráhy. V teoretické části bude zmíněna profesní dráha **a role ředitele**, definován **pojem sociální opory a osamělosti v manažerské pozici**. Jedná se o prvky, které nejsou často explicitně patrné, ale přitom mají nezanedbatelný vliv na realizaci profese i pracovní spokojenost. Empirická část se opírá o kvalitativní analýzu životního příběhu ředitelů. Hlavní výzkumnou metodou bude polostrukturovaný rozhovor s řediteli základních škol.

KLÍČOVÁ SLOVA

ředitelé škol, sociální opora, osamělost, profesní dráha, životní příběh.

ANNOTATION

The aim of this theoretical-empirical theses is to address the experience of loneliness and the use of support sources (with focus on social support) by headmasters during their professional career. The theoretical part will mention the career of headmasters and their role as well as define the term **social support and loneliness in a manager role**. These aspects are often not obvious, but they have an considerable impact on the job execution. The empirical part will be based on a qualitative analysis of headmasters life stories. The main method will be a half-structured personal interview with headmasters.

KEYWORDS

school headmasters, social support, loneliness, professional career, life story.

Obsah

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Úvod | 7 |
| 2 | Teoretická část | 8 |
| 2.1 | Osamělost | 8 |
| 2.1.1 | Pracovní osamělost | 10 |
| 2.2 | Sociální opora | 12 |
| 2.3 | Role ředitele | 14 |
| 2.3.1 | Sociální role | 14 |
| 2.3.2 | Moc a konflikt rolí | 15 |
| 2.3.3 | Pracovní náplň ředitele | 16 |
| 2.3.4 | Postavení ředitele základní školy ve školském systému | 17 |
| 2.4 | Profesní dráha ředitele | 19 |
| 2.4.1 | Charakteristika věkového období | 20 |
| 3 | Praktická část | 23 |
| 3.1 | Cíl šetření | 23 |
| 3.2 | Metoda šetření | 23 |
| 3.2.1 | Sběr dat | 24 |
| 3.2.2 | Zpracování dat | 25 |
| 3.3 | Respondenti šetření | 25 |
| 3.4 | Výsledky | 27 |
| 3.4.1 | Osamělost jako součást role | 28 |
| 3.4.2 | Osamělost jako zátěž | 32 |
| 3.4.3 | Vnější zdroje opory | 36 |
| 3.4.4 | Vnitřní zdroje opory a strategie | 41 |
| 4 | Diskuse | 46 |

| | | |
|---|--|----|
| 5 | Závěr..... | 49 |
| 6 | Seznam použitých informačních zdrojů | 51 |

1 Úvod

Téma mé bakalářské práce se týká jevu, na který jsem opakovaně narážela při pracovních setkáních i neformálních diskuzích s řediteli škol a opakovaně mě překvapovalo i proto, že se o něm nahlas příliš nemluví. Ani v běžné literatuře, ani při pozdějším studiu školského managementu, které má připravit ředitele na úskalí jejich pozice, jsem se s ním nesešla. Když jsem je později začala sama zmiňovat, setkávala jsem se u ředitelů s živou odezvou. Tím tématem je prožívání osamělosti.

Ráda bych prozkoumala, zda ředitelé škol skutečně prožívají osamělost, z čeho pramení, co pro ně znamená a jakým způsobem se s ní vyrovnávají. A nakonec zda existuje něco, co by jim pomohlo osamělosti čelit, předcházet jí. Jakou podporu pro svou práci potřebují nebo postrádají.

Cílem práce je popsat subjektivní prožívání osamělosti ředitelů základních škol a zdroje podpory, které využívají nebo využívali ve své profesní dráze.

Pro splnění cíle jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

- Prožívají ředitelé pocit osamělosti v průběhu pracovní dráhy?
- Odkud ředitelé čerpají podporu pro svou práci?
- Jakou podporu by potřebovali nebo postrádají?

Z povahy sledovaného jevu je patrné, že práce bude mít kvalitativní, mapující charakter. V teoretické části se pokusím vymezit pojmy osamělost a sociální opora a uvést je do vztahu k roli ředitele a jeho profesní dráze, ale i k životní fázi pozdní dospělosti, ze které jsem se rozhodla oslovit respondenty svého šetření.

Praktická část přinese informace o designu šetření, sběru a zpracování dat a interpretaci výsledků.

2 Teoretická část

2.1 Osamělost

Osamělost je do určité míry zkušeností každého člověka. Jako je pojem používán v sociální psychologii označuje situaci, kdy není naplněna potřeba sociálního kontaktu jakožto základní lidské potřeby (Výrost, Slaměník 2001). Jako negativní emoce je prožívána tehdy, když je velký rozdíl mezi množstvím a kvalitou vztahů, které by si člověk přál, a realitou sociálního okolí. Určující je právě subjektivita posouzení, více než objektivní kvalita sociální sítě nebo počet vztahů. O osamělosti hovoříme tehdy, kdy prožívaná situace neodpovídá očekáváním nebo potřebám jedince (Henninger IV, 2016).

Osamělost se někdy rozděluje na sociální osamělost (absence vztahů) a emoční osamělost, která je vyjádřením prožívané emoce v souvislosti s nedostačivostí vztahů (Tylová 2014). Soudková (2006) hovoří o osamělosti kognitivní, která představuje nepřítomnost osob, s nimiž by jedinec mohl sdílet své myšlenky, o osamělosti behaviorální, která brání společným aktivitám a osamělosti emocionální, kdy chybí pozitivní citové projevy ze strany druhých lidí.

Od osamělosti můžeme odlišit pojem samoty nebo izolace. Ta představuje objektivní, pozorovatelnou skutečnost absence vztahů, nepřítomnost druhých lidí. Potom mluvíme o sociální izolaci. Může být dobrovolná, nebo vynucená vnějšími či vnitřními okolnostmi.

Navzdory snaze vymezovat jednotlivé pojmy, v literatuře se používají volně, navzájem se zaměňují. Jako synonymum se používá i slov osamocenost (např. Pol 2011).

Sociální psychologové zkoumají osamělost jako osobnostní rys, tedy relativně stabilní způsob prožívání, který se v různých situacích mění jenom minimálně. Znamená to, že někteří lidé mají tendenci prožívat osamělost více než jiní. (Výrost, Slaměník, 1998). Pro vysvětlení rozdílů v prožívání osamělosti existují různé teorie. Podle Bowlbyho teorie připoutání souvisí tendence k osamělosti s primární vazbou dítěte k matce v raném dětství. Na jeho základě se buduje schopnost vytvářet a udržovat vztahy v dospělosti. Z hlediska evoluční teorie hrála osamělost roli při udržování genů výhodných pro přežití v průběhu fylogenetického vývoje. Odlišnosti mezi lidmi v prožívání osamělosti jsou z vysokého podílu ovlivněny dědičnou složkou. Kognitivní teorie předpokládá upevňování sociální

izolace tzv. bludným kruhem osamělosti. Na podkladě negativního očekávání se zvyšuje ostražitost a osoba následně produkuje nevědomé chování, které druhé lidi od interakce odrazuje a ve svém důsledku vede k potvrzení negativního očekávání (sebenaplnující proroctví) (Tylová 2014).

S osamělostí se setkáváme v průběhu života relativně často jako s přechodným jevem, většinou spojeným s životními změnami, jako je změna bydliště nebo zaměstnání. Původní sociální sítě jsou náhle přerušeny a trvá nějaký čas, než se utvoří nové. Problém nastává, pokud prožitek osamělosti způsobený situačními vlivy trvá příliš dlouho nebo se stává trvalým společníkem.

„Zkušenost osamělosti vyvolává pocit odpojení, nepatřičnosti, narušuje sociální vnímání a odráží se v mezilidském chování. Vede k nárůstu hostility, negativity, smutné nálady, narušuje schopnost spolupráce a vnímané kontroly.“ (Wright, 2014, s. 124). Dlouhodobé prožívání neuspokojivých nebo nedostatečných vztahů je rizikovým faktorem vzniku mnoha somatických a duševních onemocnění, vede nejen k vyšší nemocnosti, ale i úmrtnosti (Tylová, 2014).

Ze sociologického hlediska je osamělost často situována do stáří, kdy přirozeně ubývá vrstevnických vztahů a s délkou života přibývá ztrát blízkých osob. Zvláště s atomizací širších rodinných vazeb a rozvolněním mezigeneračních vztahů se osamělost stává častou zkušeností vyššího věku. Tylová (2014) uvádí, že sociální a emoční osamělost se vyskytuje nejvíce v období časně a pozdní dospělosti (ačkoliv se vyskytuje během celého života). Dle zjištění z roku 2006 trpělo osamělostí přes 30 % osob ve věku nad 55 let a u 15-30 % osamělost představovala chronický stav.

S pojmem osamělosti se můžeme setkat i ve filozofii nebo v existenciální psychologii. Yalom (2006) hovoří o interpersonální osamělosti jako izolaci od druhých lidí, o intrapersonální osamělosti, tedy odcizení od sebe sama, kdy člověk přestává být v kontaktu se svým prožíváním, potlačuje některé své součásti a o existenciální osamělosti, která znamená prožívané oddělení člověka od kohokoli druhého, od světa. Přetrvává i navzdory uspokojivým vztahům s druhými lidmi.

Tato pojetí přesahují záměr naší práce, pouze ilustrují, že osamělost je nesmírně složitý a mnohvrstevný jev, který má tolik souvislostí a podob, kolik lidí ho prožívá.

Pro potřeby naší práce použijeme pojetí osamělosti jakožto prožitku, který vyjadřuje nedostatek sociální i emoční podpory, soudržnosti a sdílení, vzájemného porozumění.

2.1.1 Pracovní osamělost

Osamělost na pozici ředitele představuje jenom určitou výseč z pojmu, kterým jsme se dosud zabývali. Budeme se zabývat osamělostí, která má přímou souvislost s výkonem role ředitele.

„Osamělost v práci můžeme vymezit jako distres, vzniklý vnímáním nedostatečných mezilidských vztahů v pracovním prostředí.“ (Wright, 2014, s. 124).

Pracovní osamělost bývá v obecném diskurzu spojována s manažerskou pozicí. Manažerské pozice ze své podstaty nevytváří příliš vstřícné podmínky pro budování pevných přátelství, citových vazeb, prožitků intimity nebo spojení se skupinou. Vysoké pozice v organizacích jsou častěji vnímány jako zaměřené na dosahování cílů, soutěživost nebo konkurenci, nezávislost, vztahy nadřízenosti a podřízenosti. Komunikace napříč pozicemi bývá chudší na komunikační výměny než na komunikaci stejné úrovni pozic. Top manažerů je v organizaci omezený počet. To představuje i méně příležitostí ke zpětné vazbě a sociálnímu dialogu.

Wrightová (2012) na základě analýzy starších studií, týkajících se osamělosti na manažerských pozicích, upozorňuje na rozporuplná zjištění. Na jednu stranu jsou dobří lídři znázorňováni jako sociálně a osobnostně dobře přizpůsobiví, a tudíž pravděpodobně nebudou osamělí. Zatímco osamělí lidé vykazují častěji nižší sociální kompetence, emoční labilitu, nižší sebedůvěru. Proto méně pravděpodobně dosáhnou řídicích pozic. Ve své studii, kde autorka srovnávala osamělost pracovníků ve třech rozdílných typech organizací, nezjistila významné rozdíly mezi osobami na nízkých a vysokých pozicích. A to ani v osamělosti v práci, ani v osamělosti v širším pojetí. Vyvozuje, že *„pokud manažer strádá osamělostí, je třeba hledat důvody spíše v komplexu různých vlivů - osobnostních, sociálních, ale i vlivů pracovního prostředí, a neodkazovat se pouze na manažerskou pozici“* (Wright, 2012, s. 57). Na prožívání osamělosti v manažerské pozici se můžou podílet např. odpovědnost a izolace při rozhodování, obzvláště při výkonu personálních

rozhodnutí. „Velký význam mají i vztahy mimo organizaci, ačkoli některé výzkumy ukazují, že na prožívání osamělosti v práci mají významnější vliv nedostatečná supervize a chybějící spolupracovnícká podpora, než deficit opory mimo pracoviště.“ (Wright, 2012, s. 58.)

O osamělosti na pozici ředitelů se v literatuře mluví v pracích, které zjišťují příčiny stresu nebo emoční zátěže. Má formu „izolovanosti role“, „absence uznání a zpětné vazby“ (Steward 2014), „nedostatečné emocionální a sociální podpory ze strany kolegů“ (Igharo, 2013, s.110.). Případně jsou sociální aktivity doporučovány jako strategie zvládání zátěže (rozhovor s přáteli, komunikace se členy vedení nebo školské rady, ventilace problémů mezi manželi).

Samostatných výzkumů, které by se věnovaly přímo osamělosti vedoucích pracovníků ve školství, je méně. V kvalitativním výzkumu mezi příčiny osamělosti označili ředitelé škol v Turecku neuspokojivou komunikaci v rámci školy, nerovnoměrnou a příliš zatěžující práci, které musí věnovat tolik času, že jim nezbývá na kontakt s druhými, ale ani na dostatek péče sebe. Dále pocit výhradní odpovědnosti za veškeré dění ve škole. K osamělosti přispívá konkurenční prostředí „boje o studenty“ a příliš velká soutěživost (Korumaz, 2016). Osamělost zde ředitelé popisovali v pojmech deprivace, odstup, neviditelná bariéra oddělující je od spolupracovníků, daň za řídicí pozici, pocit „hlídaciho psa uprostřed stáda ovcí“. Je patrné, že prožívání osamělosti souvisí s individuálními charakteristikami, konkrétním způsobem plnění role ředitele, ale i s nastavením školského systému a s celkovým kulturním kontextem. Podle některých respondentů tohoto výzkumu vztahy narušuje netolerance k odlišnosti (např. náboženské, jazykové, etnické, politické), která ve společnosti panuje a přenáší se i do klimatu školy a do pedagogického sboru.

Není mi známo, že by se problematice osamělosti ředitelů věnovala pozornost v českém kontextu. Pol se spolupracovníky (2009, 2010) narazili na osamocenosť u ředitelů, když se pokoušeli kvalitativními metodami popsat jejich profesní dráhu. „Pro adaptaci v nové roli je typická osamocenosť, ktorá ústí v tendenci hľadať podporu a bezpečí.“ (Pol, 2009, str. 124). Hovoří se zde o pocitu osamocenenosti v pracovních problémech, spojeném s obavami a nejistotou – nedostatečnou kvalifikací, ale plnou zodpovednosťou. Navzdory množstvu rádčů a konzultantů, zůstává ředitel jediným, kdo nese

zodpovědnost. Později ředitelé vnímali spíše než osamocenost určitý odstup učitelského sboru, jako kdyby profesní role převážila nad osobními vztahy. Vyjadřovali podobnou zkušenost, jako jejich turečtí kolegové: *„Zatímco ředitelé vnímali sami sebe pořád stejně, postupně a naplno si až ve fázi profesní jistoty povšimli, že ostatní ve škole už k nim přistupují jinak. Dokonce lze říci, že u většiny informantů vznikl pocit, že jsou ve škole vlastně sami, oddělení od učitelského sboru.“* (Pol, 2010, str. 94). Autoři si povšimli, že souběžně se u ředitelů mění způsob řízení, směrem k většímu delegování (přenášení kompetencí na spolupracovníky) a sdílenému rozhodování. Ředitelé více či méně vědomě budovali vztahy s dalšími kolegy řediteli, jakési neformální kolegiální sítě. *„Tyto sítě se staly velmi cenným informačním zdrojem a zároveň sociální oporou při zvládání pracovních úkolů. Kolegiální ředitelské sítě byly budovány převážně spontánně, často vznikaly v rámci jiných organizovaných aktivit.“* (Pol, 2010, s. 94). Dá se říci, že ředitelé se orientovali na jiné zdroje opory: směrem od kolegů – učitelů, spolupracovníků, na kolegy ředitele, tedy horizontálně v rámci manažerské pozice.

I v poslední fázi profesní kariéry ředitelé zřejmě reflektovali pocit osamělosti, neboť autoři konstatují, že zkušenosti ředitelů již získali schopnost mu čelit. (Pol, 2010).

2.2 Sociální opora

Sociální oporu lze vnímat na dvou rovinách – jako tlumič nárazů, protektivní faktor, který se aktualizuje v náročných, zátěžových situacích. To odpovídá původním souvislostem, ve kterých se pojem sociální opory v psychologii začal objevovat. Byl identifikován jakožto jeden z faktorů zvládání zátěže (coping strategie). Podrobně se tímto pojetím zabývá Křivohlavý, který definuje sociální oporu jako *„pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Činnost, která člověku v tísní jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčuje“* (Křivohlavý 2001, s. 94). Je to pomocný a podpůrný vztah lidí, kteří jsou danému člověku v tísní nejbližší. Podle šíře okruhu, ze kterého opora pochází, hovoří o makro, mezo a mikro úrovni sociální opory.

Druhé pojetí souvisí více s pojmy osobní pohody (well-being) a kvality života. Krpoun vymezuje sociální oporu, jako *„pomoc či podporu, kterou jedinec čerpá v situacích, kdy to považuje za příhodné“* (Krpoun, 2012, s. 43). Sociální opora zde

představuje obecný jev, se kterým jsme v kontaktu v každodenních podmínkách, sytí přirozené sociální potřeby, jejichž neuspokojení vede k frustraci (Krpoun, 2012).

Pro potřeby naší práce musíme vzít v úvahu obě pojetí. Protože profesní dráha ředitelů představuje každodennost, ale z povahy manažerské pozice i řadu zátěžových situací, zejména nutnost rozhodování a vysokou míru odpovědnosti.

Sociální opora souvisí s dalšími pojmy: Sociální síť, což je „soubor lidí kolem dané osoby, s nimiž je osoba v sociálním kontaktu a od nichž je možno očekávat, že by jí v případě potřeby poskytli pomoc.“ (Křivohlavý 2001, s. 96). Hovoří se také o vztahové síti či podpůrných vztazích, ze kterých člověk může získávat zdroje k překonání nesnází (např. manželství, přátelství).

Důležitou charakteristikou sociální opory je její objektivní stránka a subjektivní vnímání, očekávání a interpretace. Odlišuje to, co je viditelné od toho, jak konkrétní sociální oporu vnímá ten, kdo ji přijímá. Tyto charakteristiky nemusí být vždy v souladu.

Křivohlavý (2001) uvádí čtyři druhy sociální opory:

- Instrumentální, která je konkrétní, věcnou výpomocí nebo asistencí, je hmotná, materiální.
- Informační podpora, která má formu podání informací, rady, ale i naslouchání a pomoci v orientaci v situaci.
- Emocionální, představuje vyjádření citové blízkosti, empatie, dodání naděje, uklidnění.
- Hodnotící je cílená na posílení hodnoty osoby potřebného člověka, jeho sebedůvěry, sebehodnocení, povzbuzení k převzetí kontroly nad situací.

Kromě sociální opory jako interpersonálního faktoru, který hraje roli ve zvládnutí osamělosti, můžeme konstatovat, že existují i vnitřní zdroje, o které se jedinec může opřít.

Jsou to charakteristiky osobnosti, ale i dovednosti a zkušenosti osvojené v průběhu života, které tvoří základ sociálních kompetencí i osobní stability a nezávislosti.

Řezáč (1998) uvádí dovednosti:

- Interakční - dovednost navazovat a udržovat vztahy mezi lidmi, sociální obratnost, schopnost smysluplné interakce s druhými s druhými
- Percepční - dovednost správně vnímat vnitřní a vnější realitu
- Interpretační - dovednost hodnotit a interpretovat sociální skutečnost
- Komunikační - dovednost symbolicky vyjadřovat obsahy vědomí (sdělovat prvky svého vnitřního světa, pocity, mínění, názory, postoje) a dovednost přijímat a zpracovávat totéž z vnějšku.
- Organizační - dovednost záměrně ovlivňovat, řídit činnosti a sociální kontakty, vytvářet plány a strategie sociálního chování.
- Behaviorální - dovednost chovat se kongruentně a autenticky

2.3 Role ředitele

2.3.1 Sociální role

Práce ve školství má vždy sociální charakter. Odehrává se mezi lidmi, mluvíme o pedagogickém sboru jako důležité charakteristice školy. Pojem „sborovna“ neoznačuje jenom místnost, ale má i sociální konotace ve smyslu sociální skupiny. Členství ve skupině poskytuje pocit sounáležitosti, určitou podporu. Každý člověk má potřebu začlenění do nějaké skupiny, se kterou se více či méně identifikuje. Příslušnost ke skupině zároveň vytváří určitý tlak na dodržování norem a plnění rolí spojených s určitou pozicí.

Ředitel školy ze zákona musí mít učitelskou praxi, má tedy zkušenost se začleněním do pedagogického sboru. Přechodem do řídicí funkce získává novou sociální pozici a s ní jsou spojená jiná sociální očekávání, specifické chování a vztahování k řízeným pracovníkům. Podle Bedrnové (2007) se řídicí pracovník může stavět např. do role reprezentanta, organizátora, iniciátora, kontrolora, ale i do role vychovatele a poradce. Pracovníci od manažerů obvykle očekávají větší odpovědnost za pracoviště, dovednost i pravomoc řešit problémy. Očekává se, že budou překonávat své individuální problémy ve prospěch působení na pracovníky, že se budou chovat příkladně. Vysoká očekávání jsou

spojena určitým sociálním tlakem, který vychází z toho, že manažer je „všem na očích“, je stále druhými hodnocen.

Odlišná očekávání jsou na ředitele kladena z dalších profesních vztahů, např. ze strany zřizovatele, od rodičů a veřejnosti, od dodavatelů.

Vedle společenských očekávání existuje i tzv. subjektivní pojetí role. Je to představa, kterou má jedinec o tom, co se od něj v dané roli očekává. Subjektivní pojetí nemusí být vždy v souladu se skutečným očekáváním. Zvláště v počátku může nová role přinášet nejistotu a napětí. Snahu stylizovat své chování tak, aby člověk vytvářel určitý dojem. (Mikuláščík, 2015).

„Schopnost vyvážit projevy vlastní individuality a plnění očekávání spojených s řídicí pozicí je projevem přiměřeného začlenění jedince v dané pozici“ (Bedrnová, 2007, s. 267).

2.3.2 Moc a konflikt rolí

Aby mohl ředitel plnit svá pověření (prostřednictvím manažerských funkcí) a být odpovědný, je z titulu své funkce vybaven určitými pravomocemi, a to i ve vztahu k řízeným pracovníkům. To znamená, že je vůči nim v dominantním postavení, v asymetrickém, mocenském vztahu. Každá nerovnováha postavení může znesnadňovat (ale ne vylučovat) vytváření uspokojivých vztahů na pracovišti. Velmi záleží na tom, jakým způsobem svou „moc“ ředitel vykonává. Vztahy, které jsou schopné naplnit lidské sociální a emocionální potřeby, jakými jsou sdílení, otevřenost, soudržnost, blízkost, musí být bezpečné. Bezpečné vztahy může zajistit buď absolutní symetrie, rovnocenné postavení, anebo důvěra v to, že převaha nebude zneužita. Důvěra v mezilidských vztazích nemusí být automatická, závisí na osobnostním nastavení subjektů, ale každopádně se vytváří na základě zkušenosti a je podrobována testování ve vzájemné interakci. Určité chování vyvolává důvěru (otevřenost, spravedlivost, spolehlivost, vyjádření úcty), jiné ji naopak narušuje.

Každý člověk zastává, více rolí současně. Někdy mohou být v souladu, jindy se mohou dostávat do konfliktu, protože vyžadují odlišné formy chování. Na pracovišti se mohou mísit role vyplývající z pracovních a z osobních vztahů (formální role ředitele, role přítele). Ředitel se v takové situaci musí vyrovnat i s faktem, že, přestože v osobních

vztazích může být vzájemné postavení symetrické, z hlediska pracovního vztahu postavení zůstává v určitých ohledech asymetrické i vůči jedné a téže osobě. Konflikt rolí lze očekávat zvláště v oblasti vykonávání nepopulárních personálních rozhodnutí. Schopnost zvládat konflikty rolí je individuální, může se projevovat do pracovní spokojenosti.

2.3.3 Pracovní náplň ředitele

Kromě očekávání určitého sociálního a chování vztahování je role ředitele určena jeho náplní práce. *„Ředitel školy je tím, od koho se očekává, že zajistí klíčové aktivity ve škole (učení a vyučování), vytvoří podmínky pro formulování vize a směru rozvoje školy a pro spolupráci lidí na směřování k této vizi, bude udržovat školu v relativně pružných a otevřených vztazích se subjekty vnějšího prostředí, dostojí požadavkům na to, aby škola skládala účty ze své práce a v mnohostranné komunikaci se širším prostředím zkvalitňovala svoji práci. Přitom se od ředitele očekává, že udrží ve škole rovnováhu v dichotomiích stability a změny, jistoty a rizika, důrazu na dnešní agendu i budoucí rozvoj. Stejně tak se očekává, že vytvoří a nabídne mnoho dalších nutných podmínek k tomu, aby škola byla dobrým místem pro učení žáků a pro práci i učení všech dalších zúčastněných.“* (Pol, 2009, s.110).

Ředitel musí realizovat konkrétní činnosti, které souvisejí se zákonným pověřením:

- zastupovat školu, prezentovat ji navenek, jednat s rodiči, realizovat ve vztahu k nim správní řízení,
- rozhodovat v jejích věcech, rozhodovat ve věcech výchovně vzdělávací činnosti školy,
- organizovat a zajišťovat podmínky provozu školy,
- vytvářet podmínky pro práci zaměstnanců, jejich rozvoj a vedení, hodnotit a kontrolovat jejich práci, navrhopvat princip jejich odměňování (vnitřní mzdový předpis).

A také se zákonnou odpovědností:

- za odbornou a pedagogickou úroveň výchovy a vzdělávací činnost školy,
- za chod školy,

- za bezpečí žáků,
- za hospodaření s financemi (viz: Zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon).

Z manažerského hlediska ředitel vykonává funkce plánování, organizování, personální činnosti (výběr pracovníků), vedení lidí a kontrolování.

Základní složkou řídicí práce a také jednou z nejdůležitějších funkcí role ředitele je rozhodování. Obvykle probíhá v několika po sobě následujících krocích - monitorování stavu, analýza a definování problému, specifikace a zjišťování informací, návrh a posouzení alternativ na základě stanovených kritérií. Výběr alternativy a rozhodnutí. Následuje formulace a sdělení rozhodnutí a zpětnovazební kontrola jeho efektivity. Zatímco všechny fáze může ředitel sdílet se spolupracovníky, konečné rozhodnutí je vždy na něm samotném. Je to jeho výsostným právem, ale zároveň břemenem (Trunda, Bříza 2011). Rozhoduje sám, ale problémy, které řeší, a jejich důsledky se týkají mnohých. Může se také dostat do situace, *"kdy se sám napřed musí vyrovnat s nejistotou a na své spolupracovníky působit rozhodně a jednoznačně a své rozhodnutí obhajovat a bránit."* (Mikuláščík, 2015). Jak konstatuje Schuster (2010), *"Rozhodování je prostě osamělá činnost. Dobrý manažer to musí vydržet"* (s. 83).

2.3.4 Postavení ředitele základní školy ve školském systému

Podle Školského zákona mohou školy zřizovat orgány státní správy nebo samosprávy - kraje, obce, svazky obcí, ministerstva a organizační složky státu (veřejné školy). Dále registrované církve a náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy (církevní školy) a ostatní právnické a fyzické osoby (soukromé školy).

Orgány státní správy, obce nebo svazky obcí mají zákonnou povinnost zajistit podmínky pro plnění povinné školní docházky dětem na svém území. Proto jsou nejčastějším zřizovatelem základních škol, stanovují jim spádové oblasti, podílejí se na jejich financování. Církve a právnické nebo fyzické osoby mají právo zřizovat školy, ale primární předmět své činnosti mohou mít odlišný.

Od roku 2003 mají všechny veřejné školy právní subjektivitu stejně jako školy soukromé a církevní. Vstupují samostatně do právních vztahů a nesou za ně plnou

odpovědnost. Tím by měla být zajištěna autonomie a flexibilita rozhodování ředitelů v řízení školy i v oblasti ekonomické a pracovně právní. Školy jsou samostatnými účetními jednotkami, s majetkem hospodaří v rozsahu, který vymezuje zřizovatel ve zřizovací listině. Ředitel tím získal více pravomocí, ale také zodpovědnosti, a to i v oblastech, ve kterých mu nemohou stačit znalosti dané pedagogickým vzděláním.

Zřizovatel

Na řízení základních škol se ze zákona podílejí i další subjekty, jejichž vztahy upravuje Školský zákon. Jsou jimi zřizovatel a školská rada.

Zřizovatel hraje zásadní roli při zřizování a fungování školsky. Vydává zřizovací listinu a rozhoduje o jejích změnách, může školu sloučit, ale také zrušit. Zřizovatel jmenuje a odvolává ředitele školy, případně vypisuje konkurzní řízení na obsazení jeho místa, stanovuje mu plat a odměny. Schvaluje rozpočet školy a výsledky hospodaření. Může provádět hodnocení školy podle předem zveřejněných kritérií. Povoluje výjimku z počtu žáků stanovených prováděcím právním předpisem. Ředitel se zřizovatelem musí projednat omezení provozu a vyhlášení volných dní. Zřizovatel každý rok dostává výroční zprávu o činnosti školy, přijímá kontrolní zprávy České školní inspekce a informuje ji o způsobu vyřízení různých stížností a realizaci nápravných opatření. U veřejných škol zřizovatel zajišťuje výdaje nad rámec výdajů ze státního rozpočtu, může přispívat i na další neinvestiční výdaje. U církevních škol tuto povinnost nemá.

Ředitel školy má povinnost předkládat zřizovateli veškeré výše uvedené materiály, ke kterým se zřizovatel vyjadřuje a které potřebuje ke své činnosti. Ředitel, resp. škola bez zřizovatele nemůže být. V řadě činností je ale na zřizovateli nezávislý. Nastavení vzájemných vztahů má sice daný právní rámec, ale do značné míry závisí na lidech, kteří jeden i druhý subjekt zastupují.

Školská rada

Při základních škol musí být ustanovena školská rada. Zpravidla je to úkol zřizovatele. Ten vydává její volební řád a současně jmenuje třetinu jejích členů. Ve školách, které nejsou zřízeny státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí a nejsou zřízeny v právní formě školské právnické osoby, plní tyto úkoly ředitel školy. Další třetinu členů školské rady volí

zákonní zástupci nezletilých žáků a zletilí žáci a studenti a poslední třetinu volí pedagogičtí pracovníci dané školy. Ředitel má povinnost zajistit volby do školské rady.

Úkolem školské rady je pomáhat řediteli spravovat školu, dává zákonnou možnost rodičům a pedagogům podílet se na směřování školy. Školská rada schvaluje výroční zprávu, školní řád, pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Projednává rozpočet školy, výsledky hospodaření, inspekční zprávy a výsledky kontrol České školní inspekce, dává podněty řediteli školy, zřizovateli a dalším subjektům.

2.4 Profesní dráha ředitele

Pracovní kariéra manažera bývá od počátku systematicky budována. Od počátečního hledání, které navazuje na ukončení pregraduální přípravy, přes postupný rozvoj a získávání manažerských zkušeností na asistentských pozicích, k dalším nižším a později náročnějším manažerským pozicím (Bedrnová, 2007). Ředitel školy je manažerem svého druhu. Do funkce se dostává z učitelské profese, tedy z pozice rovnocenné svým kolegům, případně z funkce středního managementu (zástupce, vedoucí oddělení, vedoucí předmětové komise apod.). Často do funkce vstupuje, aniž by na ni byl odborně připraven - ze zákona musí odborné vzdělání zahájit až do dvou let od nástupu do funkce. Jeho kvalifikace je tedy zpočátku na stejné úrovni, jako mají jeho podřízení. Proto i jeho kariéra jako manažera má svá specifika.

Výzkumem profesní dráhy se v našich podmínkách zabýval Pol se spolupracovníky (Pol 2009, 2010). Profesní dráhu zde definuje jako „*sled událostí prožívaných ředitelem, které ovlivňují výkon jeho funkce v čase.*“ (Pol 2010, str. 86)

Ve svém důkladném kvalitativním výzkumu identifikoval ve vývoji kariéry tři fáze, oddělené přechodnými obdobími. Kritérium jejich vymezení je subjektivní, je ponecháno v hodnocení samotných ředitelů. Jednotlivé fáze jsou odlišeny různými způsoby vnímání a odlišným náhledem ředitelů na jejich vlastní práci (Pol 2009).

První fáze „*nástup do ředitelské funkce a adaptace na novou profesní roli*“ trvá přibližně dva roky. Přičemž této fázi předchází období „*rozhodování o kariérové změně*“, které je natolik významné pro profesní dráhu, že bylo zahrnuto do výzkumného šetření, přestože ji časově předchází.

Po adaptační fázi následuje přechodné období, označené jako „*období osobních zkoušek*“. Ředitel v něm výrazněji čelí výzvě osobně uspět a nezklamat očekávání ostatních. Prochází jakýmsi vnitřním procesem sebepotvrzení a nabytím sebedůvěry. Prokazuje před svým okolím i sám před sebou, že je schopen roli ředitele plnit, že je člověkem na svém místě.

Projitím tímto obdobím ředitel přechází do druhé fáze „*profesní jistoty*“. V ní již ředitel většinu běžných úkolů zvládá rutinně. Může se více soustředit na rozvíjení školy. Svoje osobní úspěchy vnímá prostřednictvím úspěchů školy.

V přechodném „*období zesílené reflexe*“ se ředitelé častěji dívají zpět a hodnotí svou dosavadní práci i z hlediska původních plánů a ideálů, které dočasně museli upozadit.

Obvykle nejméně po deseti letech ve funkci nastává třetí fáze „*nových výzev*“, kdy ředitelé hledají novou formu realizace profesní role. Dívají se do budoucnosti v souvislosti s předchozí reflexí, ale i zákonitým vývojem, směřujícím k završení profesní i životní dráhy (podle Pol, 2009, 2010).

Zmíněný výzkum se již nezabývá logicky následující fází, i když její náplň předznamenává. Označila bych ji jako fázi uzavírání profesní dráhy ředitele a odchod z funkce.

2.4.1 Charakteristika věkového období

Přestože profesní dráha není vázána přesně na určitý věk, z logiky toku času vyplývá obvyklá provázanost s věkem. Podle údajů Ministerstva školství za období 2012-2016 bylo 70-80 % řídících pracovníků ve školství ve věkovém období nad 46 let. Nad 56 let jich bylo 25-34 % z celkového počtu.¹ Podle Vágnerové (2004) se jedná o období tzv. pozdní dospělosti (45-60 let). Je charakterizováno nástupem prvních projevů stárnutí, které se týkají všech složek osobnosti - fyzické (tělesných funkcí, zdravotního stavu), psychické (projevy osobnosti, poznávací, citové a volní procesy), sociálních (osobní i pracovní

¹ Rozmezí čísel značí vývoj věkové struktury v průběhu sledovaného období směrem k vyššímu podílu řídících pracovníků ve vyšší věkové kategorii. (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>.) Jedná se o řídící pracovníky škol zřízených MŠMT, kraji nebo obcemi.

vztahy a role). Proměněm podléhá osobní identita, která reaguje na vnitřní biologické změny, ale i vývoj vnějších, zvl. sociálních podmínek.

Lidé v tomto věku zaznamenávají postupné snižování výkonnosti, zhoršování smyslových funkcí, změny tělesného vzhledu, častější zdravotní problémy, které vedou k uvědomění zranitelnosti, poklesu atraktivity, ke změnám v hodnotovém systému a v chápání životních rolí. Postupný úbytek schopností jako je flexibilita, vstřípivost paměti, pohotovost reakcí můžou po dlouhou dobu kompenzovat posílením tzv. praktické, (krystalické) inteligence syčené dlouhodobým učením a životní zkušeností.

„Profesní dráha je v této době hodnocena tak, aby odpovídala celkovému pojetí vlastního života“ (Vágnerová, 2000, s. 412). Postoj k ní je ovlivněn všemi psychickými, biologickými i sociálními změnami, které u každého člověka probíhají individuálně odlišně. Vágnerová uvádí tři varianty postoje k profesní roli v době střední dospělosti:

- Akcentovaný postoj, který se projevuje nadměrným pracovním úsilím až nutkavého charakteru. Může být posilován vědomím poslední možností naplnit nějakou představu a dosáhnout žádoucího cíle.
- Vyzrálý postoj, který se projevuje *„nadhledem, omezením ambicí. Člověk předává mladším lidem svoje zkušenosti a podporuje jejich rozvoj, i když sám už o sebeprosazení neusiluje“* (Vágnerová, 2000, s. 412). Je projevem přijetí „toku času“.
- Postoj vyhoření, který se projevuje ztrátou pocitu smysluplnosti vlastní práce, lhostejností, úniky. Bývá důsledkem vyčerpání nebo dlouhodobé frustrace z neuspokojivých výsledků navzdory vynaloženému úsilí.

V osobním životě je pozdní dospělost charakteristická odchodem dětí z domova a posuny v prožívání manželství. Vágnerová uvádí, že v tomto období se „v průměru zvyšuje spokojenost s manželstvím“ (2004, str. 417). Partner bývá zásadním zdrojem reálné podpory i jistotou sociálního kontaktu. Rodina v této fázi vyžaduje méně péče, proto zvláště u žen vzniká prostor pro realizaci v jiných oblastech. Podle C. G. Junga jsou ženy v druhé polovině života samostatnější a dominantnější, zatímco muži se stávají empatičtějšími a mají sklon k pečovatelským projevům. Prohlubuje se introverze, orientace na blízké, prohlubování vztahů na rozdíl od jejich rozšiřování. Z hlediska rodinných vztahů nastupují nové úkoly a životní náplně. Objevuje se role prarodiče, obvyklá je podpora

mladé generace. Současně se mění i vztah k vlastním rodičům. Vzniká potřeba o ně pečovat, vyrovnat se s jejich stářím, chřadnutím a úmrtím.

S těmito změnami se pochopitelně vyrovná každý svým vlastním způsobem. Prožívání aktuálního vývojového období je výsledkem dosavadní životní strategie a utvořeného sebepojetí. Podle E. Eriksona je období pozdní dospělosti spojené s vývojovým úkolem naplnění generativity. S postupným nahlížením směrem ke konci života po padesátém roce věku se mění její zaměření. Stárnoucí člověk snad lépe rozlišuje pomíjivost a trvalost, hodnotu a povrchnost, má zkušenost s tím, co mu přináší skutečné uspokojení a co je pro něj osobně důležité. Obrací se více dovnitř. V profesní roli se generativita projevuje předáváním zkušeností další generaci. Akcentuje se potřeba být užitečný, něco po sobě zanechat. Pokud je předávaná zkušenost akceptována, potvrzuje se tím její hodnota pro budoucnost a zvyšuje pocit hodnoty stárnoucího člověka. Generativita rodiče spočívá ve zplození a výchově dětí. Splnění vývojového úkolu spočívá v dobře vychovaných dětech, předání vlastních názorů a zkušeností a zjištění generační kontinuity narozením vnoučat (Vágnerová, 2000).

3 Praktická část

3.1 Cíl šetření

Cílem práce je popsat subjektivní prožívání osamělosti ředitelů základních škol a zdroje podpory (s důrazem na sociální oporu), které využívají nebo využívali ve své profesní dráze.

Pro splnění cíle jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

- Prožívají ředitelé pocit osamělosti v průběhu pracovní dráhy?
- Odkud ředitelé čerpají podporu pro svou práci?
- Jakou podporu by potřebovali nebo postrádají?

3.2 Metoda šetření

K výzkumu osamělosti lze přistupovat různými metodami. V kvantitativním přístupu se používají sebesposuzující škály, které se snaží převést subjektivní prožitek do měřitelných hodnot, postihnout jeho různé dimenze jako je časové trvání, intenzita, emoční projevy a pokusit se objektivizovat vztahy k dalším proměnným (viz např. Tylová 2014, Yilamaz 2008). Jinou strategií je volit kvalitativní výzkumný design zahrnující fenomenologický přístup. Tam je cílem popsat prožívání daného jevu z hlediska jeho subjektů a konkrétních okolností, ve kterých se vyskytuje.

Metoda šetření, kterou jsem zvolila, se blíží druhému modelu, vychází ze situace, kdy v naší oblasti není dostatek údajů ke sledovanému tématu. Osamělost sama o sobě neexistuje. Vždy se vyskytuje pouze u konkrétních osob v konkrétních podmínkách, které ji modifikují a dávají jí zcela konkrétní význam. Mým záměrem bylo věnovat se jevu ve specifickém kontextu profesní role ředitele školy. Tak, aby zjištěné informace mohly být využity zpět ve prospěch ředitelů škol. Šetření má mapující, popisný charakter. Pro možnost uchopení jevu v jeho kontextu byly zvoleny prvky metody životního příběhu. Je to *„zvláštní forma individuální interpretace životních událostí, prožitků i životního směřování... snažíme se porozumět významům, které do vyprávění vkládá jeho autor“* (Miovský, 2002, s. 244).

3.2.1 Sběr dat

Sběr dat byl proveden metodou polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory byly vedeny tak, aby respondenti měli příležitost k vlastnímu utvoření „příběhu“ své profesní kariéry a zároveň byli vedeni k její reflexi. Pro rozhovory jsem si stanovila základní témata:

Identifikační údaje a popis školy velikost školy, umístění.

Profesní kariéra ředitele. Okolnosti vstupu do funkce (věk, profesní zkušenost, motivace), délka, důležité události v průběhu vedení školy.

Pojetí ředitelské role a způsobu řízení.

Setkání s pocitem osamělosti. Okolnosti prožívání osamělosti.

Zdroje podpory (otevřená otázka, následné dotazování na další možné zdroje – jiní ředitelé, zřizovatel, pedagogický sbor, odborná podpora – manažerská, právní, ekonomická, pedagogická, rodina, neformální podpora).

Nenaplněné potřeby.

Nabídka volného doplnění tématu.

Pro doplnění byla zvažována metoda „čáry života“. V průběhu rozhovorů se ale ukázala jako méně přínosná, proto bylo od jejího použití upuštěno.

Rozhovory probíhaly na pracovištích ředitelů na základě předem sjednané schůzky. Ředitelé byli předem seznámeni s tématem rozhovoru. Pro účast v šetření byla zásadní dobrovolnost a zájem ředitelů o téma. Rozhovory trvaly 50-90 minut. Při jejich vedení byl kladen důraz na vytvoření důvěry, ujištění o zachování anonymity. Rozhovory byly vedené nedirektivně tak, aby byl zachován prostor pro volné vyjadřování respondentů, kteří „tvořili příběh své profesní kariéry“. Průběžně byli respondenti vedeni pomocí otevřených a doplňujících otázek k syčení stanovených témat.

Součástí sběru dat byly i tzv. polní poznámky. Zahrnovaly informace z pozorování, okolností a subjektivních prožitků tazatele v souvislosti s rozhovorem a interakcí s respondentem. (Prostředí školy, kanceláře, kontakt s dalšími osobami, časové údaje,

informace o škole na nástěnkách, situace školy v jejím vývoji.) Jejich smyslem bylo zachytit konkrétní kontext rozhovoru a doplnění jeho obsahu. Leckdy usnadnily porozumění, dokreslily informace. Byly zaznamenávány před rozhovorem, nebo bezprostředně po jeho dokončení.

Další informace byly zjištěny z veřejně přístupných zdrojů, webových stránek a výročních zpráv škol. Jejich smysl bylo opět v získání lepšího vhledu do situace škol a porozumění kontextu výpovědí z rozhovorů.

3.2.2 Zpracování dat

Materiál z rozhovorů byl analyzován z hlediska témat, která se objevovala ve výpovědích respondentů. Analýza probíhala pomocí kódování záznamů a vytváření významových kategorií, které byly postupně strukturovány do obecnějších témat. Analyzován byl postupně každý záznam zvlášť. V další fázi bylo provedeno jejich srovnávání. Způsob analýzy a zpracování záznamů respektoval popisný, mapující charakter šetření. Vztahové souvislosti byly zachyceny jenom okrajově, tam, kde byly součástí vyjádření respondentů nebo vyplývaly z povahy věci.

V zájmu ochrany důvěrnosti sdělení byla získaná data zpracována anonymně a také v anonymitě ponecháváme pracoviště, na kterých byl výzkum prováděn.

3.3 Respondenti šetření

Soubor respondentů byl tvořen prostým záměrným výběrem (Miovský, 2006, s. 136). Osloveni byli ředitelé základních škol, kteří jsou ve funkci více než deset let a zároveň jsou ve věkové kategorii pozdní dospělosti. Byli osloveni e-mailovým dopisem náhodně, anebo na základě osobního doporučení. Záměrem bylo získat ke spolupráci ředitele různě velkých škol, v různě velkých obcích a různých zřizovatelů. Tak, aby byly postiženy různé podmínky, ve kterých ředitelé realizují svou roli, a sledované jevy mohly být maximálně saturovány.

Výsledný soubor respondentů tvořilo pět ředitelů. Věk ředitelů byl 55-60 let. Délka ve funkci ředitele byla v rozmezí 10-25 let. Jednalo se o tři muže a dvě ženy.

Školy, které ředitelé řídili, byly zřízené ve třech případech obcí a ve dvou případech se jednalo o školy zřízené církví. Ve třech případech se jednalo o zřizovatele, který zřizoval větší počet škol („velkého“ zřizovatele), ve dvou případech konkrétní zřizovatel zřizoval pouze jednu školu. Tři školy měly kapacitu do 200 dětí, ve dvou případech se jednalo o velké školy s kapacitou nad 900 žáků. Čtyři školy byly plně organizované, z toho jedna byla sloučená s mateřskou školou. Jedna ze škol měla pouze první stupeň. Školy zřízené obcemi měly jasně vymezenou spádovou oblast. Církevní školy spádovou oblast nemají. Přestože deklarují důraz na křesťanské hodnoty ve vzdělávání, nejsou přísně konfesní a jsou otevřené přijímání dětí bez vyznání, na základě zájmu rodičů a akceptace křesťanského zaměření školy. Jejich cílová skupina se tedy překrývá s cílovou skupinou místních obecních škol.

Ředitelé tvořili z hlediska věku i délky funkce relativně homogenní skupinu. Vzorek pokrýval základní školy různé velikosti, v různých lokalitách a různých zřizovatelů. Původně zamýšlený výběr byl doplněn tak, že dvě školy měly zcela srovnatelné charakteristiky z hlediska zřizovatele, velikosti i lokalizace.

| | Počet obyvatel obce | zřizovatel | Počet zřizovaných škol | Kapacita školy (žáků) | Organizace školy | Počet zaměstnanců/ ped.pracovníků |
|------|--------------------------|------------|------------------------|-----------------------|------------------|-----------------------------------|
| muž | 500 | obec | Jedna škola | Do 200 | ZŠ+MŠ | 25/16 |
| žena | do 50 tis. | církev | Jedna škola | Do 200 | ZŠ | 26/23 |
| muž | městská část nad 50 tis. | obec | Více škol | Nad 900 | ZŠ | 66/46 |
| muž | městská část nad 50 tis. | obec | Více škol | Nad 900 | ZŠ | 70/50 |
| žena | městská část do 50 tis. | církev | Více škol | Do 200 | ZŠ první stupeň | 22/20 |

Tabulka 1. Charakteristika škol, jejichž ředitelé se účastnili šetření.

3.4 Výsledky

Výsledky ukázaly, že čtyři z pěti respondentů reflektují prožívání osamělosti v ředitelské pozici, a to ještě dříve, než byli konfrontováni s tématem šetření. Jeden respondent se osamělý necítí a ani necítil.

Analýza rozhovorů ukázala, že ředitelé vnímají osamělost ve více rovinách, které jsem považovala za užitečné rozdělit do dvou oblastí. První oblast, která implicitně souvisí s výkonem funkce, jsem nazvala **osamělost jako součást role ředitele**. Druhá oblast zahrnuje výpovědi, které osamělost spojují s výrazně negativním prožíváním. Nazvala jsem ji **osamělost jako zdroj zátěže**.

Využívané zdroje opory, které byly dalším sledovaným tématem práce, lze rovněž rozdělit pro přehlednost do dvou okruhů. Jednak to jsou **vnější zdroje opory**, mezi kterými se objevily následující: zřizovatel, školská rada, česká školní inspekce, kolegové ředitelé, osobní síť kontaktů a další neformální zdroje – komunita, přátelé, rodina. Do druhé skupiny jsem zahrnula tzv. **vnitřní zdroje opory a strategie**, kterými ředitelé čelí osamělosti, nebo které jim pomáhají v uspokojivém plnění funkce. Jsou to: způsob řízení (organizace, delegování, sdílené vedení a rozhodování), péče o tým, reflexe úspěchů a důraz na prosociální hodnoty.

Rozdělení považuji za užitečné, i když do značné míry akademické. Řada ze zjištění je víceznačná. To, co je v jedné situaci zdrojem osamělosti, z jiného úhlu pohledu nebo v jiném kontextu představuje zdroj opory nebo strategii, jak negativním emocím z osamělosti předcházet.

Ukázalo se, že prožívání osamělosti má **vývoj v čase**. Dva z respondentů označili jako obtížnější období z tohoto hlediska prvních pět let. Pro zlepšování situace měla význam postupná adaptace na nové podmínky a také narůstání zkušenosti. V dalších dvou případech byla dynamika prožívání odlišná. V jednom případě se osamělost prohlubovala ke konci kariéry směrem s tíživějším prožíváním rizika. V dalším případě hrály roli v dynamice prožívání významné vnější vlivy.

3.4.1 Osamělost jako součást role

Do této kategorie jsem zahrnula prožívání osamělosti pramenící ze čtyř různých zdrojů. Ředitelé o ní mluví všichni, zpravidla bez výrazných emocí, s prostým konstatováním. Berou ji jako „*daň za funkci*“. Vyjadřují se například následovně: „*Z role ředitele plyne osamělost, která je přirozená, daná strukturou řízení, tím, že ředitel rozhoduje o spoustě věcí svých zaměstnanců. Je prožívaná normálně, je to řídicí funkce, která to v sobě automaticky nese. Osamění k ní bude vždycky patřit a do určité míry je to dobře.*“ (N, V) „*Já neříkám, že jsem osamělá, já jsem se s tím smířila, ale jsem jinde než učitelé.*“ (PR)

Nelze říci, že by ji čas od času neprožívali s negativními emocemi, ale nestěžují si: „*Ta role, ta funkce je výlučná, katapultuje vás někam, vy se s tím musíte vyrovnat. Necítím se být sám. Beru tu roli, jaká je, patří to k ní. Neprožívám to úkorně... Ale jsou vlastně někdy okamžiky, kdy si řeknete, proč mě nepozvali do té hospody?... Jsou to takové pochybnosti, ani je neřeknete... Ale oni to neřeší, jdou spontánně a příště řeknou – šel bys?*“ (P)

Do této kategorie tedy řadím vyjádření v odporovacím spojení, která vyjadřují ambivalenci: „*nejsem osamělá, ale...*“.

Osamělost jako důsledek asymetrického mocenského vztahu nadřízenosti a podřízenosti.

Toto pojetí je součástí obecné, více méně povrchní představy o manažerské pozici. Nicméně všichni dotazovaní ředitelé se vůči němu negativně vymezili. Necítí se nadřazení vůči svým podřízeným: „*Netrpím tím, že bych byl já, pak dlouho nic. Tam bych byl osamělej, obrněnej, a pak by byli moji podřízení, na které bych koukal seshora. Pak bych byl samozřejmě osamělej. Na svoje podřízené jsem vždycky koukal jako na svoje spolupracovníky.*“ (V). Přesto ředitelé dodržují určitá pravidla vzájemného vztahu, vyplývající z nerovné pozice, vyjádřené například vykáním. Tato nerovnost je společensky přirozená a netýká se jenom pracovní pozice, ale například i věku. „*Tady jsem byl jako mladiček, nezkušený ředitel, a tam byly kolegyně víc jak k padesáti letům, tak proč bych jim tykal? Jenom proto, že jsem ředitel? Nikdy jsem tím nijak netrpěl, jako že bych byl něco víc. Říkal jsem jim jménem, ale vykal jsem jim.*“ (P). Respektování společenských

konvencí je adaptivní strategie, jak realizovat sociální roli nezávisle na osobních charakteristikách.

Osamělost vyplývající z ojedinělé pozice

Jeden z ředitelů toto pojetí vyjádřil lapidárně: „*Já nejsem s nikým kolega, i ti zástupci jsou moji podřízení.*“ (P). Jiný byl upozorněn na problém osamělosti již při konkurzu na pozici ředitele. Skutečně mu porozuměl až s časovým odstupem: „*On to nemyslel, že budu úplně sám, že nebudu mít kamarády v okolí. Myslel tím to, že v kolektivu té školy, že budu sám. Že nebudu mít jiné ředitele k dispozici, což je zase navíc tady na vesnici... Je problematické pro ředitele v tom malém kolektivu najít důvěrnější přátele. V tom je na tom tady ten ředitel hodně špatně.*“ (K).

Osamělost vyplývající ze zodpovědnosti a rozhodování

Všichni ředitelé hovořili o zodpovědnosti a rozhodování, které jako součásti ředitelské role a náplně práce mohou přinášet pocity asociované s osamělostí a vnitřním napětím. Jsou to úkoly, které svým rozsahem práci ředitele odlišují od práce učitelů. Ředitel nese zodpovědnost za celou školu, za učitele, jeho práce je jiná, musí vidět dál. I práci učitelů musí vidět z širší perspektivy celé školy. Z toho vyplývá, že učitelům rozděljuje úkoly, kontroluje je, případně vytýká chyby. „Přidělová“ jim práci nad rámec výuky v hodinách. Pro učitele je často tato jeho práce neviditelná, pro ně nepříjemná, nebo chápána jako samozřejmost. Proto na půdě školy těžko mohou hledat porozumění.

„*Vždycky když dáme nějaké rozhodnutí, ať to udělá ona (zástupkyně) nebo já, protože my se navzájem podporujeme, tak vidíme ten těžkej nesouhlas. Prostě oni to mají jinak, mají jenom tu svojí třídu, a my po nich nemůžeme chtít, aby viděli to samý, co vidíme my, aby se rozhlíželi dál, než za dveře své třídy. Protože my je k tomu nutíme, tak vidíme, jak to naráží.*“ (PR)

„*Ředitel má sice vyšší plat, ale také jeho zodpovědnost je úplně jiná, učitelé ani nedomýšlejí, co všechno musí řešit, od CO, BOZP, plánování, personalistiku, úplně všechno.*“ (P)

Ve třech případech ředitelé mluvili o zvlášť náročné situaci, kdy byli nuceni přijímat rozhodnutí proti většině. K takové situaci dochází zřídka, ale stává se: „*Jsou fáze, kdy*

musíte rozhodnout proti názoru ostatních a věřit, že vaše rozhodnutí je správné, nicméně jsou to záležitosti ojedinělé... Měl jsem proti sobě většinu pedagogické sboru, oba zástupce, já jsem to odnesl dvěma lety života, nicméně změna prošla a škola se vyvíjí dopředu...“ (V)

„Osamělost jsem nemyslel, jako že bych nějak plakal. Mám lidi rád, ale zároveň musím někdy říct, tak tohle ne. A dávat to pocítit, pokud možno laskavě.“ (P)

„Ředitel musí někdy udělat i velmi nepopulární opatření a rozhoduje vlastně sám. I pedagogická rada je jenom poradním orgánem ředitele. Jsou situace, kdy, jak jsme všichni v emocích a všichni řeknou, no jo, ten je hroznej... a v tom si uvědomuju, jak je někdy ten ředitel hrozně sám, a že pořád musí myslet na to, proč tu je. Musí si hlídat, aby tam ty emoce nebyly, aby rozhodl ve jménu spravedlnosti, musí upozadit ty svoje emoce, sám sebe upozadit jako člověka a zůstat tím ředitelem. A výjimečně se to stane, že rozhodnu proti. A zároveň to vypadá, že on se nás straní, on má vlastně velké peníze a on úplně zapomněl, že my máme úplně jiné peníze atd., takže tam to cítím, že vlastně ta role, ta funkce dostává člověka do osamělosti.“ (P)

Osamělost vyplývající z konfliktu rolí

Z výpovědí respondentů vyplynulo, že si uvědomují možné konflikty role vedoucího pracovníka a dalších sociálních rolí. Pokud se jim dařilo těmto konfliktům předcházet, vnímali je jako součást profesionálního „omezení“.

Dva z respondentů, muži, zmiňovali genderové rozdíly v utváření vztahů na pracovišti vůči podřízeným. Vzhledem k feminizaci školství je jasné, že role muže - ředitele bude v ženském kolektivu sborovny poněkud jiná, než role ředitelky...² „Ty vztahy na pracovišti, to je problematická záležitost, navíc, tady jsou samý ženský. Na minulé škole, my jsme byli schopni se s těma chlapama pohádat, že by nezúčastněný člověk řekl, 'ti už spolu nepromluví', no a pak jsme šli na pivo, nebo kolega vytáhl kytaru a bylo všechno v pohodě. To se ženskejma nejde, ty to v sobě nesou mnohem déle, stačí, abych se

2 Podíl mužů na řídicích pozicích v základním školství přitom tvořil (mezi lety 2012-16) 35 %, zatímco na učitelských pozicích to bylo jenom 15 %.

na jednu při poradě usmál déle než na jinou, a už nad tím přemýšlejí“ (K). Další ředitel to potvrzuje: *„Na běžné upozornění muži řeknou, ‘promiň, zapomněl jsem, já to tam dopíšu’, ale ženy, ‘nějak se mu přestávám líbit’, nebo něco jiného, berou to osobně.“ (P)*

Tyto rozdíly ve způsobu vztahování si ředitelé uvědomují a snaží se jim čelit způsobem chování i v důrazem na spravedlnost např. v odměňování. Zároveň se snaží konfliktu rolí předcházet nastavením jasných hranic vztahů: *„Jako chlap si musím říct, že si dávám pozor, na to, co je v domě není pro mě. Ředitel, který je muž, tak by neměl dávat pocítit, že ta se mi líbí víc, ta se mi líbí míň, protože ženy to okamžitě vycítí. To všechno, co bych tady udělal za dvacet let, to by se za pár týdnů ztratilo.“ (P)*

V možnostech hledání podpory je ředitel - muž v tomto ohledu znevýhodněný. Že to může přinášet emoční napětí, potvrzuje jeden z respondentů: *„Vedle sedí deset učitelek a s nima jsem měl vždycky šťastnou ruku. A nemám tady žádnýho chlapa. Přijal jsem dva chlapy, ale to jsem šáhnul vedle. Měl jsem dopředu informace, že to nemusí být takový, ale já jsem po nějakém chlapovi toužil, tak jsem ho přijal. A nedopadlo to dobře.“ (K).*

Nezávisle na pohlaví respondenti upozorňovali na konflikt vedoucí role a role přátelské, kamarádké. Zde byly rozdíly v prožívání podle míry očekávání, resp. podle potřeby a způsobu vztahování na pracovišti (osamělost jako rozdíl mezi očekávanými a reálně vnímanými vztahy). Pokud se jednalo konflikt „v možnosti“, přijímali ho věcně, respektovali daná omezení. *„To, že jsem osamělá, vlastně si nepřipadám úplně osamělá, ale spíš jsem se smířila s tím, že s nimi nemůžu být kamarád. Že musím být zvlášť, že nemůžu být jedna u nich a to je ta osamělost mezi lidmi. (PR).*

„Kolegyně samozřejmě mají perfektní partu, ale já tam nezapadám. Ne že bych byl s někým v konfliktu, ale já tam ani nechci zapadat, říkám, když tam za nimi budu lézt, ony si ani nebudou moct říct, co by chtěly, zanádat si na ředitele. Tak tam ani moc nechodím, abych jim neboural tu sounáležitost.“ (K).

Pokud už k reálnému konfliktu došlo a je spojen s negativními emocemi, mohli bychom ho za určitých okolností přesunout do kategorie osamělost jako zátěž: *„Přátelství se díky těm pracovním vztahům pokazilo, protože jí musím říkat to, co jí je nepříjemný. Já*

přemýšlím, jak jí to mám říct, aby se jí to nedotklo, ještě si dávám mnohem víc pozor než u někoho jinýho. Je mi to líto.“(PR).

Potenciálním rizikem hrozí konflikt ředitelské role a role rodinné. V jednom případě se týkal partnerské role, kde v učitelském sboru pracovala manželka ředitele. To ale současně může působit jako významný zdroj opory. *„Něco jsem se dozvěděl přes manželku, ale to s tím musí člověk zacházet velmi opatrně... Vztah k tý manželce doma a tady ve škole, je naprosto odlišnej, a v tý škole, to byl problém.“ (K)*

V teorii osamělosti, ale i z běžného života máme zkušenost, že osamělost není pouze negativní jev. Různé historické i kulturní společnosti znají bytí v samotě jako iniciační obřad, jako cestu k introspekci („k sobě“), jako podmínku k meditaci, jako přípravu na závažné rozhodnutí. Nebo jako odpočinek od přetížení různými podněty. Určitým návratem je samota jako základ psychoterapeutické metody. I ve výpovědi ředitelů se objevila samota jako důležitá potřeba a pozitivní prvek: *„Potřebuji být někdy sama, jako člověk i jako ředitel. Projít si zákony, vyhlášky, srovnat si myšlenky. Čas si na to najdu.“(M).*

3.4.2 Osamělost jako zátěž

Druhý modus, ve kterém ředitelé o osamělosti hovořili, byly takové výpovědi, které sebou nesly negativní náboj – napětí, negativní emoci, prvek nepohody, stresu. Míra negativního náboje byla opět u různých respondentů různá. Od zcela nepatrné, vyjádřené jenom prozodicky (např. tónem hlasu, zámlkou, hlubším nádechem), až po explicitní vyjádření: *„Je to příklad toho, kam až může ředitele osamocenost dohnat. Je nejvyšší čas odejít. Mě už zbývá jen pár temp.“ „Nejen že se cítíte osamělí. Nejhorší je, že o té osamělosti ani s nikým nemůžete mluvit. Když se zmíníte, jako byste nic neřekla, zamluví se to. Neslyší to!*

U některých vyjádření je možné diskutovat, zda se jedná o osamocenost v pravém slova smyslu, protože ne vždy je tak respondenti explicitně označili. Ale co to znamená „v pravém smyslu slova“? Přidržela jsme se tedy toho, že výroky zazněly v kontextu rozhovoru o osamělosti. Kritériem pro zařazení do této kategorie byla přítomnost negativního náboje.

Osamělost vyplývající z prostorové oddělenosti

Situace, kdy prožitek osamělosti souvisel s omezenou možností kontaktů z prostorových důvodů, se objevila v jednom, resp. ve dvou případech. U ředitele venkovské školy se jednalo o problém daný z podstaty umístění konkrétní školy. Objektivní je omezená dopravní dostupnost i omezená možnost kontaktů: „*První, co sem šla zjišťovat, kdy sem jede vlak, netuše, že sem koleje vůbec nevedou.*“ (K) „*Já tam nechodím (myšleno setkání ředitelů), pro mě je to z ruky, já si tam ani to pivo nedám, protože tam musím jet autem. V tomhle je na tom ředitel na té vesnici hodně špatně... Dřív to bývalo tak, že na té vesnici bývaly tři úctyhodné osoby, pan řídící, pan farář a pan starosta. Dneska už to taky není pravda. Takže s kým bych já tady...? Fara je prázdná,...s předsedou družstva? Ale oni řeší úplně jiné problémy, jezdí s autem, tak řeší jenom to auto. Možná se starostou, kdyby byl věkově blíže. Jinak tady nemáte s kým. Na té vesnici je to dvojnásob krušný.*“ (K)

Ve druhém případě se to týkalo velké školy pavilónového typu. Ředitelna byla až na konci chodby jednoho z křídel, kde už byla jenom kancelář. „*To je další osamělost, oni jsou na druhé straně školy, my se třeba celý den nevidíme a já jsem tady v těch telefonátech, mailech, papírech. Jsem tu kolikrát dvě, tři hodiny sám.*“ (P)

Osamělost jako nedostatek zpětné vazby

Práce ředitelů není příliš často hodnocena. Zřizovatel v lepším případě oceňuje finančně, prostřednictvím odměn. A pokud vše funguje tak, jak má, je to považováno za samozřejmost. Potřeba ocenění patří mezi základní lidské sociální potřeby, minimálně jako zpětná vazba, která stojí v základu sebehodnocení. Její očekávání je opět individuální, a pokud není naplněno, může být zdroje frustrace. Zaznamenala jsem ji ve dvou případech: „*To je ta moje nejsmutnější stránka, ani tak ne ta osamělost, ale že nemám zpětnou vazbu, že to dělám dobře.*“ (PR). „*Je to strašné, že za těch 17 let neslyšíte slovo ocenění.*“ (M).

Spolupracovníci, podřízení často berou práci ředitele jako samozřejmost. „*Ale to, že se cítím nedoceněná, o tom jsme se bavili. Snažím se chválit, za všechno děkuju, ale nesetkala jsem se, že by někdo řekl: 'Tak my ti taky děkujeme, že ses o nás postarala'*“ „*Často si neuvědomuju, že kopu za ně.*“ (PR)

Osamělost prožívaná v souvislosti s bezmocí

Ředitel přijímá svou roli s vědomím zodpovědnosti, kterou má. Do tísnivé situace se ale dostává tehdy, když své zodpovědnosti nemá možnost dostát kvůli objektivním důvodům. Tři ředitelé takovou situaci zmiňovali v souvislosti s nedostatkem učitelů. Další respondenti tento aktuálně obecný problém také reflektovali, ale bez souvislosti s frustrací nebo negativním prožíváním.

„Jsme zahnaný do kouta. Od října hledám učitele. Bude se mluvit o kariérním řádu. Ale koho já budu zkoušet? Nemůžu si dovolit říct, děláš to špatně, protože vím, že může přijít někdo mnohem horší, anebo nikdo. Neumožňuje mi to naplňovat koncepci školy.“ (PR)

Osamělost vyvolaná osobní nejistotou nebo chybou

Dělat chyby je součástí každé lidské činnosti. Přestože se ředitelé, se kterými jsem hovořila, snaží zodpovědně plnit své úkoly, ani oni se skutečným nebo domnělým chybám nevyhnou. Specifickým, velmi osobním, zdrojem napětí je realita, nebo i pouhá obava z vlastní chyby. Zmínili ji tři respondenti. *„Stresuje mě, že jsem něco zapomněl..., souvisí to se zodpovědností“ (V).* *„Kolikrát si to ani neužiju, jenom přemýšlím, jestli jsem to udělala dobře, jestli jsem řekla, co jsem měla. Anebo co jsem měla udělat jinak...“ (PR).* *„Tam jsem si to potom vyčítal, protože jsem to považoval za svou chybu a škole to dost uškodilo. To riziko rozhodování je ohromný, a na člověka už to psychicky dopadá a já se těším, až ten školní rok skončí.“ (K).*

Často přitom nemusí jít ani o osobní chybu, ale více či méně zaviněnou souhru okolností. A v takových chvílích je osamělost tíživá. *„Přiznám se, že se bojím, aby se nestal nějaký malér. Před dvěma lety se mi stalo..., ještě dnes mě to budí... Přiznám se, že už do školy nechodím s takovou radostí, jako dřív. ...A nemít si právě o tom s kým popovídat. Popovídat i poradit...“ (K).*

Vnímání vlastní nejistoty souvisí i s rozmanitostí úkolů, které ředitel plní. *„Každý ředitel je tak trochu právník, trochu ekonom, no, ne do detailů. Problém je právě to jenom trochu. Nemůžu umět všechno. Je to můj strach z toho, že bych to nezvládla.“ (PR).*

Osamělost vyvolaná nedostatečnou loajalitou

Ve dvou případech ředitelé zmínili jako zdroj osamělosti nedostatečnou loajalitu učitelů vůči zájmům školy. „Mrzí mě, že se za mě ti učitelé nepostavili. Ale já tomu rozumím, proč.“ (M) „Pedagogové nejsou takoví aktivní, který by si řekli, že můžou něco ovlivnit. Je mi líto, že to nikdo z těch pedagogů nepovažuje za důležitý, jsou otrávení, že musí...“ (PR).

Osamělost vyplývající z nedostatečné podpory zřizovatele

Role zřizovatele se ve výstupech z rozhovorů objevuje ve dvou významech – jako nezbytný zdroj podpory, pokud funguje a jako existenční problém, pokud jeho podpora chybí. V rozhovorech se to objevilo ve dvou případech, u škol zřizovaných církvemi.

„V prvních letech jsem se necítila vůbec osamělá, byl tam trvalý zájem, trvalé krytí zad. Pak se změnila osoba. Škola ho nezajímala, nechtěl nic řešit. V té době jsem tu osamělost začala cítit hrozně moc, že jsem na všechno zůstala sama. A teď, když je tam současná osoba, tak ta osamělost narůstala, ale v jiné formě. Člověk se nemá o koho opřít. On je tady jediný, těžce se v tom orientuje. Tváří se, že naslouchá, ale nedokáže vyhodnotit informace. Vyhodnotí je proti řediteli a není mu to divné. Neví, jak se k tomu má postavit, nechává sebou manipulovat. Oni vlastně jednají mimo něho.“ „Mně z toho vyplynulo, že když zřizovatel neumí pracovat se svými zřizovatelskými kompetencemi, nedokáže řešit, tak to znamená, že škola může být na zrušení.“ (M)

Nejen osoba zastupující zřizovatele se mění, ale může se měnit i míra a způsob podpory, kterou škola v dané chvíli potřebuje. „Tlačíme na zřizovatele, my potřebujeme někde být. Zřizovatel to nikdy neřešil a oni teď začli přemýšlet, jestli ty školy budou nebo nebudou. Řekli, ať vymyslíme, proč má škola dál fungovat! Já mám pro to jediný slovo. Je to služba, poslání, co má církev dělat. Oni mají radši hospice a diakonie. Připadá mi to smutný.“ (PR).

Důležitou okolností je, do jaké míry je podpora stabilní, nebo naopak závislá na konkrétní osobě nebo situaci. U zřizovatelů církevních se právě toto ukázalo jako zdroj zátěže. Zřizovatelé veřejných škol mají poskytování školských služeb v obsahu své činnosti, předpokládá se, že ji tedy bude naplňovat. Ne tak u církevních škol, tam se může stát, že podporování školy může být věcí diskuse. Ne všichni s pravomocemi si uvědomují,

že škola není „houska na krámě“. Má svou genezi, svůj život, minulost, vize. Škola doslova žije v nadějích, starostech, vzpomínkách dětí, rodičů, učitelů. Kolika lidí se dotkne, když „zmizí“ škola? Zdaleka nejde jenom o ředitele, ten ale zpravidla se školou žije, je určitou její personifikací.

Negativní vliv zřizovatele mohou představovat i různé tlaky z jeho strany, které nejsou ku prospěchu školy. Ředitelé si pak hájí určitou autonomii. V našem vzorku to zmiňoval jeden ředitel obecní školy. „*Ti rodiče do toho mluví starostovi, koho tam chtějí. Na obci chtějí, abychom zajišťovali různé módní trendy, takže udržet to v rovnováze, říct, nezapomeňte na to naše první poslání, vychovávat! Nesplašit se hned, udělat si názor. Pořád se to musí vyrovnávat.*“ (P) Dokud ale probíhá vzájemná komunikace, je vymezování si kompetencí v intencích standardní práce ředitele.

3.4.3 Vnější zdroje opory

Ředitelé logicky hledali podporu v subjektech, které jsou se školou bezprostředně spjaté, ale i na dalších místech. Zdroje opory, které respondenti v rozhovorech zmiňovali, řadím nikoli podle důležitosti, ale směrem od institucionálních k neformálním. Jejich kategorizace opět není jednoznačná, protože realizací konkrétními osobami se rázem opora mění ve stres anebo naopak, Roli instituce přesáhne lidský přístup – anebo také naopak.

Zřizovatel

Podpora zřizovatele může mít různou formu, finanční (instrumentální), informační, odbornou, hodnotící ale i emocionální. Všichni ředitelé ji označili jako klíčovou. A to přesto, že situace i očekávání v jednotlivých školách se z tohoto hlediska diametrálně odlišovala. Velcí zřizovatelé, kteří zřizují více škol, mohou mít lepší nástroje pro podporu ředitelů v zájmu svých škol (finanční, odbornou, organizační, personální). Ředitelé těchto škol hovořili v podobném duchu: „*Od zřizovatele musíte mít podporu vždycky. Tady ji máme všechny školy, měli jsme ji vždycky. Je tady žádoucí stabilita.*“ (V) „*Cítím velkou podporu zřizovatele. Ten vedoucí odboru nás s velkou energií nasměrovává ke grantům, šablonám, hledá metodickou podporu, na poradách nám připomíná vyhlášky, paragrafy, sežene firmu, která nám připraví grant na klíč. To jsou věci, které vás nabíjejí, vidíte takovou poctivost a snahu.*“ (P)

Ředitelé zpravidla mají představu, jakou podporu od zřizovatele mohou očekávat. Ředitel malé obecní školy na vsi řekl: „Zatím s ním vycházím dobře. Že by mi poradil, to ne. Dokonce spoustu věcí, které má dělat starosta nebo zřizovatel, tak vždycky řeknu ‚udělej‘, protože oni se tak moc v tom školství nevyznají. Ale peníze jsem od nich vždycky měl a problémy, že by mi házeli klacky pod nohy, tak s tím jsem se nesetkal.“ (K)

Klíčové je, aby se podpora a očekávání potkala. „Ta podpora je naprosto klíčová. Aby bylo evidentní, že zřizovatel tu školu chce. A musí pro to něco udělat. Postavit se za ředitele. Nabízet pomoc, samozřejmě ne materiální, tu nemá. Jakoukoli duchovní pomoc. Měli by být spolupracující s ředitelem, pravá a levá ruka. Minimálně jednou za měsíc se sejít, probrat, co se děje, jak je to v souladu s vizí, domlouvat koncepční rozhodnutí, domlouvat se na určitých věcech, zajímat se o běh školy, motivovat. Myslím u křesťanských škol. U veřejných to možná bude jiné. Nechci koncepční rozhodnutí dělat sama“ (M)

Míra investice zřizovatele a způsob, jakým plní svou roli, vychází z konkrétní situace a konkrétní osoby: „Tam se to krásně prolnulo. Cítil zodpovědnost za tu funkci, že byl zástupce zřizovatele, ale i jako člověk. Ta povinnost byla tak desetina a zbytek byl ten člověk, že mu záleželo na tom, aby škola přežila, jako člověku. A věděl, že je to potřeba, on odvedl obrovský kus práce. Strašně mě podržel. Bez něj bych to nezvládla.“ (PR).

Školská rada

Dva ředitelé jmenovali školskou radu jako zdroj podpory: „Ona pomáhá. My jsme si sedli a s lidmi, kterým na škole záleží, jsme se bavili o konkrétních detailech a vždycky se z toho dalo povytahovat spousta věcí. Třeba se nepodařilo všechno zrealizovat, ale spousta věcí té škole pomohlo, že se posunula.“ (M)

Ale tato podpora není automatická. Někteří ředitelé do spolupráce se školskou radou investují své úsilí, aktivně vybízí konkrétní rodiče nebo pedagogy, aby kandidovali, docházejí na její setkání, zvou ji na pomoc. „Máme vztahy, že jsme si řekli, že budu vždy na školské radě. Jde se s nimi dobře domluvit, ale po letech.“ „Rodiče to berou jako dobrý, ale až bude potřeba, tak zaberou, jako to bylo na podzim. Začala jsem si ji brát na pomoc při vyjednávání. Že to je stanovisko rady, ne moje.“ (PR) Možná není náhodou, že o podpoře školské rady, potažmo od rodičů, hovořili ředitelé škol „rodinného typu“, které si zakládají na spolupráci s rodiči.

Jeden z ředitelů obecní školy upozornil na tlaky rodičů: „*A ten ředitel plní, co chtějí ti rodiče, tyká si s nimi, pak s žáky, říkám, to je moc. Ve chvíli, kdy si ředitel nechá mluvit do koncepce, kterou musí mít jasnou, tak se mu to úplně rozleze...*“ (P).

To, že školská rada může také působit negativně, konstatovala jedna ředitelka: „*Začalo to v době, kdy děti těch členů školské rady přišli do puberty. Škola se vůči nim nechovala dostatečně benevolentně, takže se objevily tlaky. Rodiče mluví ve školské radě za zřizovatele, manipulují s ním, je tam střet zájmů.*“ (M)

Česká školní inspekce

Dva respondenti zmínili podporu, kterou jim poskytli inspektoři České školní inspekce - hodnotící i odbornou. Dokonce si zvykli této podpory aktivně využívat jako cíleného zdroje odborné opory: „*Paní inspektorka nám pomohla s metodami, úplně prakticky, neuvěřitelně osvědčená praktička. Já jako ředitelka, při své kontrolní práci, když na něco narazím na nějaký problém, tak jsem první volala tady té paní, abych se jí zeptala na její názor, jak mám postupovat. Mám ve zvyku se ptát u těch, kteří kontrolují, přijde mi to normální, tak jsem s ní spolupracovala.*“ (M)

Nejde o systémovou oporu, která by vycházela z instituce jako takové, ale o konkrétní osobnost jejího pracovníka. „*Já jsem se opakovaně potkala s lidskou kontrolou a pomocí. Ona mi dala úžasnou radu, dodnes se jí řídím.... Ale při jiné, té poslední inspekci jsem se nedozvěděla nic, to byla úplně zbytečná kontrola. Nepřinesla nikomu nic.*“ (M, R)

Podpora dalších institucí nebo odborníků

Někteří ředitelé jsou schopni čerpat z odborné supervize, spolupráce s pedagogicko psychologickou poradnou. Ať už se jedná o podporu pro konkrétní úkoly (péče o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, řešení kyberšikany), nebo je docházející odborník schopen nabídnout řediteli příležitost k rozhovoru o vztahových nebo jiných problémech školy. Z respondentů toho využívala ředitelka, která měla zkušenost ze sociálních služeb, kde je supervize povinná. Uvědomovala si její užitečnost pro sebe, pro učitele, pro budování týmu. „*Supervize nám hodně pomohla. Nebylo to úplně snadné, ale potom, když byl problém, tak se to vždycky vyplatilo... Toho by ve školství mělo být víc - obracet se na lidi, co pracují s lidma - kouč, supervizor, psycholog, pomoc v lidských vztazích, pomoci*

dostat se z emočního zaujetí. Vy když jste chodila, každý měsíc, tak já jsem to potom na vás všechno hodila. A to je ta pomoc. Že se svěřím někomu, kdo rozumí těm vztahům, někomu, kdo to vidí z venku!“ (PR) Jiný z ředitelů takovou podporu explicitně odmítl, spíš z ne zkušenosti: *„No já nevím, za první s tím nemám zkušenosti. Na funkčním studiu jsme o tom nějaké povídání měli, ale já jsem tady v těch podmínkách té školy dost skeptický. Jsem ze starý školy a jsem alergický na to, proč se používají tyhle slova koučing a podobně... Rozumím tomu jako poradenství.“ (K)*

Kolegiální podpora ředitelů

Kontakty mezi řediteli jsou dalším důležitým zdrojem odborné i osobní podpory Spolu s ní se objevuje i téma konkurence. Využívají ji čtyři z pěti oslovených ředitelů. Utváření kontaktů může iniciovat zřizovatel, prostřednictvím organizovaných setkání nebo školení. *„Ředitelé tady máme velmi úzkou spolupráci, a současně konkurenční prostředí, scházíme se spolu, diskutujeme, jsme si schopni poradit. Zároveň se snažíme, aby jeden byl lepší než druhý, resp. jeho škola. Je to vyvážené, v dobrém duchu. Řada ředitelů je ve stejném věku jako já, ve funkcích je střídají bývalí zástupci. Radíme se navzájem. Nastavit ji pomohlo vedení městské části, zezáátku nás svolávali na různé porady, účastnil se jich i starosta a místostarosta, organizují výjezdní zasedání.“ (V)*

Výhodou je zřizovatel, který zřizuje více škol a setkávání ředitelů napomáhá svou činností. Obdobnou funkci může sehrát i komunita. Příkladem jsou organizovaná setkávání ředitelů církevních škol, kterého se účastní ředitelé různých zřizovatelů (různé denominace, řády, církevní instituce nebo orgány).

Podpora ředitelů může jít i čistě po neformální linii, na bázi přátelství nebo vlastní iniciativy. *„My jsme tady samojediná evangelická škola, tak jsem ještě před prázdninami, než jsem nastoupila do funkce, přišla požádat, jestli bych se mohla obracet. Vyloženě mi ta paní ředitelka pomohla v těch prvních krocích. Zavolat někomu, kdo už má nějaké zkušenosti, jak to řeší. Ale sama jsem si musela najít ty cestičky, sama jsem se k ní objednala.“ (PR)* Pokud je pomoc na osobní vztahové bázi, musí být výběrová, to znamená, že máme něco společného, rozumíme si: *„Mám dobré zkušenosti s řediteli církevních škol, nespolupracuji se všemi, tak s pěti a to je výborné: To pomáhá tu osamocenost snášet... S*

řediteli v regionu je to slabší. Tam je konkurence veliká. Když někam zavolám, rozhovor je solidní, ale pokud by mě měl podpořit na veřejnosti, tak to neudělá.“ (M).

Podpora kolegů ředitelů může být velmi užitečná, ale ne všichni ředitelé ji využívají, záleží na situaci konkrétní školy i na osobnosti ředitele. Problém venkovské školy už byl zmíněn jinde: *„Já tam nechodím, ze začátku jsem tam byl asi třikrát. Zprv jsem zjistil, že ty městský školy řeší úplně jiné problémy, pak si tam ani to pivo nedám, protože tam musím jet autem...“ (K).* Ale není to jenom rozdíl město/venkov. I když jsou ředitelé ze stejné oblasti, stejně velkých škol, nemusí si vyhovět: *„Je to obohacující. Jsou tam takoví, nalejeme si čistého vína, probereme ty situace. Někdy překvapivě zjistíme, že mají úplně jiné problémy, které naše škola neřeší.“ (P).*

Každopádně je výhoda, pokud takovou možnost ředitel má. Ani jeden ředitel nezmínil aktivitu v Asociaci ředitelů základních škol. Dost možná, že užitečnější jsou kontakty na užší bázi, zato s více styčnými body, než je typ řízené školy.

Sít' odborných kontaktů

Pokud řediteli chybí dostatečná odborná podpora, snaží se ji zajistit prostřednictvím vlastních neformálních kontaktů. V nějakém smyslu toto uvedli tři ředitelé. *„Syn má za manželku advokátku...“ (K).* *„My jsme si nikdy nemuseli platit právníky, protože tady máme notáře, soudního znalce, soudce. A když hezky poprosíme a zdůvodníme, tak máme tu pomoc hned a je to nejrychlejší.“ (PR).* *„Vždy jsem věděla, na koho se mám obrátit, v počátcích tady byl jeden člověk, vždy mě navedl, na koho jsem potřebovala. Pomáhali mi lidi zvenčí, takže jsem se necítila sama.“ (M)*

Odbornou podporu tři ředitelé čerpali i od zkušených pedagogů ve svém sboru. Má to ovšem své limity: *„Stane se, že narazím na nějaký problém a nejsem v tom kovaný, tak to se poradíme na poradě, nebo u speciální pedagožky, oni mi rádi poradí, ale jsou věci..., nemůžete se se vším ptát, to by člověk vypadal hloupě...“ (K).*

Komunita

V jednom případě byla zmíněna podpora církevní komunity. *„V mé církvi mám podporu maximální. Když jsem prožívala toho druhého zřizovatele, že se nezajímá o školu, tak tam to suploval náš kazatel a ten to dělal naprosto perfektně.“ (M).*

Rodina a přátelé

Míra, do jaké ředitelé čerpali podporu z rodiny, vycházela z jejich konkrétní rodinné situace. V rozhovorech byla zmíněna jako významná a pozitivní, pokud fungovala. Zvláštní význam měla podpora rodinného příslušníka s učitelskou profesí nebo se znalostí školního prostředí.

Ve dvou případech ředitelé označili za zásadní podporu ze strany přátel, kteří měli zkušenosti ze školské oblasti, takže měli možnost prodiskutovat problémy týkající se profese s někým, kdo je s nimi seznámen. *„Mám dvě veliký štěstí, jednak že ta žena tady učí se mnou, že tu žijeme spolu, takže můžeme všechno probrat spolu, takže ta osamocenost z tohoto pohledu není, a pak, že jsme tady našli ty přátele, což jsou lidé, on tady učil v padesátých letech, pak přešel na gymnázium, nesmírně vzdělaný člověk. Je to taková přátelská a zároveň odborná podpora.“ (K).* Odborná opora je v takovém případě spojena s nezbytnou důvěrou.

3.4.4 Vnitřní zdroje opory a strategie

Máme na mysli sociální kompetence a postupy, které ředitelé využívají a jimiž směřují k minimalizaci osamělosti.

Styl řízení

Smysluplná organizační struktura a delegování.

Předcházení stresu i osamocenosti pomáhá způsob řízení, jasná organizační struktura, delegování na principu důvěry a rozdělení odpovědnosti. *„Bud' si ředitel myslí, že je slepice a ostatní jsou kuřátka a co on neudělá, to není. Pak se z toho může zbláznit. Anebo dát důvěru svým spolupracovníkům, občas je zkontroluje, pomůže, poradí a nechá to běžet. Iniciativě se musí pomoci. Funguje důvěra.“ (V)*

„To rozdělení rolí je důležitý. Já fakt něco neumím. Místo abych se cítila, že to budu dělat všechno, řeknu 'já to je výborný, ty jsi šikovná'. Já vás budu reprezentovat. Důležité je nelézt tomu druhému do zelí.“ (PR)

Sdílené vedení a participativní rozhodování

Tři z ředitelů zmiňují úzkou spolupráci, nebo více či méně jednorázovou podporu ze strany svých zástupců, která jim pomáhá čelit osamělosti plynoucí z role ředitele. *„To, že*

jsem osamělá, řeším s Katkou (zástupkyní), že si připadáme někdy podobně. Šli jsme do toho s Katkou společně, to bych jinak nedala.“ (PR)

Přestože ředitel je ve škole zpravidla jenom jeden, role zástupce má s tou ředitelskou styčné body. V určitém smyslu může být jeho pozice ještě komplikovanější pro konflikt rolí: *„Ona to vnímala víc, že jsme jinde, i když byla třídní celý roky, tak vlastně nebyla jednou z těch učitelek.“ (PR).*

Ředitelé, se kterými jsem hovořila, se všichni přikláněli k participativnímu způsobu rozhodování. *„Nerozhoduji nikdy sám, vždy po prodiskutování se spolupracovníky „ (V).*

Obdobně sdělují, že právě tento způsob pomáhá čelit osamělosti. *„Naše porady byly na první pohled hodně diskusní, ale vždy z toho vzešel dobrý závěr. Napřed musím zjistit, jak by to kdo chtěl, potom se o tom pobavit v plné diskusi, i když to jsou nepříjemné věci, nechat vyjádřit demokraticky jejich názor a potom ředitel musí rozhodnout. Stane se, že musím rozhodnout proti dvěma třetinám, ale tím, že předtím proběhla ta diskuze, tak to zpravidla snesou i ti, kteří byli proti. Mělo významnou roli v té osamocenosti, že jsem věděla, jaké mají ty názory.“ (M)*

Důraz na spravedlnost

Jedním z principů, který ředitelé považují za klíčový, je spravedlnost, zvláště tam, kde vnímají riziko z konfliktu rolí: *„Stejně tak si musím dávat pozor při odměňování, to musím být maximálně spravedlivý. Odměňovat za stejné věci stejně. Nikdy jsem nedával mužům víc peněz, protože to jsou živitelé rodiny...“ (P).*

„Když si některá kolegyně řekla o nějakou pomůcku, tak jsem jí to schválil, ale když si o to řekla manželka, tak jsem spíš řekl ne. Aby neřekli, že jí nadržuji.“ (K)

Péče o tým

Čtyři z ředitelů zmínili cílené aktivity zaměřené k vybudování, posilování a podporování vztahů v pedagogickém sboru. Jde o dobré vztahy směrem k učitelům, ale i mezi učiteli navzájem a také o vztahy mezi žáky. Jde o pozitivní, příjemné a podpůrné prostředí ve škole.

Do této kategorie zahrnuji aktivity směřované k výběru spolupracovníků, budování týmu, jeho podporování. Např. týmová supervize, výjezdy. *„Všechny jsem si vybrala, jsou*

skvělí, když potřebuji poradit, i mimopracovní. To funguje náramně.“ (M). Patří sem i průběžné vyjadřování zájmu o pracovníky a aktivity, které přesahují povinnosti ředitele, ale vyjadřují péči: „Marcela se pochlubila, ‘nikdo nemáte ředitelku, která vám uvaří v přípravném týmu’. Já jim opravdu vařím. Doma si to připravím, tady to potom jenom dodělám... Na tom mi hodně záleží, na těch vztazích. Já si radši obejdu školu a s každým si promluvím. Zeptám se, jak se mají.“ (PR)

Jeden z ředitelů „péči o tým“ považoval za klíčovou součást své role: *„To je moje úloha, vytvářet podmínky pro práci učitelů, aby oni mohli dosahovat úspěchů se svými žáky.“ (P). „Soustředil jsem se na to, jak vytvořit co nejlepší podmínky pro práci těch učitelů. Zaplatím jim školení. Je to věc důvěry, já ti dávám najevo, že o tebe stojím, ale zároveň ty tam chodíš ve svém volném čase. Je obdivuhodné, že tu zůstali po celý pracovní život, přestože měli různé lukrativnější nabídky. Řekli: ‘víš, ono to není jen o penězích, je to o tom, jak se tu cítím, že se sem těším, že mě to baví, že mám v tobě oporu’. (P). Stabilita pedagogického sboru v té škole byla opravdu výjimečná.*

Další zmiňovanou aktivitou bylo společné prožívání důležitých událostí školy i jednotlivců: *„Když mám narozeniny, napeču, chlebičky dám do sborovny, kdo se chce zastavit na kus dobrého slova nebo něco menšího, a kdo chce, tak se zastaví. Nedělám si čárky, kdo tu byl. Nebo na vánoce, vystřídá se tu třeba čtyřicet lidí, v té malé ředitelně.“ (P) „Po divadle si vždycky jdeme někam sednout, abychom to probrali.“ (PR).*

„Síťování“

Jedná se o významnou sociální kompetenci, která je obvyklá v pracovních vztazích. Je velkou pomocí ředitele, když si umí vytvořit potřebné kontakty a spojovat lidi, zainteresovat je v zájmu školy. Explicitně to vyjádřila jedna ředitelka, ale v jiném kontextu to vyjadřovali i další ředitelé. *„Pavoučí síť rodičů. To je moje silná stránka. Umím si zmapovat rodiče a kolegy. Říkám si, jestli přicházejí do rodinné školy, chtějí s námi soužít... Umím oslovit rodiče, najít, kdo čemu rozumí a přizvat ho ku pomoci.“ (PR)*

Reflexe úspěchů

Ředitel nebývá pravidelně hodnocen, často mu chybí vnější zpětná vazba, ze které by mohl čerpat podporu pro svou práci. Důležitou dovedností, kterou ředitelé zmiňovali, byla

schopnost čerpat podporu z vlastních úspěchů, potažmo úspěchů školy, přijímat neformální i nepřímé ocenění, schopnost vědomě prožívat společné úspěšné aktivity, zvláště takové, které jsou vyvrcholením nějaké systematické práce. Umět prožívat svou práci jako smysluplnou.

„Když se dozvíte, že z těch pětadvaceti hodnocených jste byli nejlepší, to vám udělá radost...“ (V).

„Dělá mi radost, že se škola dostala z toho bahna. Přebírali jsme krachující, jednostupňovou školu. Ted' má nejlepší rozpočet, jaký kdy měla. Má převis do první i do šesté třídy. Nikdo mě nepochválil, ale je za mnou vidět kus dobré práce. Školu předávám ve výborné kondici“. (M)

Jako pozitivní zpětnou vazbu vidí to, že o školu je zájem. Čerpají ze setkávání s bývalými žáky i spolupracovníky. „Nabíjejí mě bývalí žáci, proto jsem na facebooku. A když něco napíšu, mám tak padesát až šedesát ohlasů. Ta samotná práce mě nabíjí, žáci, úspěchy té školy. Bývalí kolegové z minulé školy, dnes už jsou mnozí v důchodovém věku, ale pořád mě zvou. To považuji za velké ocenění.“(P)

Součástí reálného vnímání skutečnosti je i schopnost přiměřené sebereflexe. „*Mě nikdo neohodnotí, o to víc a pečlivěji musím hodnotit sama sebe*“ (R, M). „*Ředitel má vědět svoje silné a slabé stránky, udělat si svoji SWOT analýzu, my si ji děláme každý den, každý den se hodnotíme.*“ (P)

Důraz na prosociální hodnoty

Mezi další postoje a aktivity, které se objevovaly ve výpovědích napříč všemi rozhovory, byl důraz na prosociální hodnoty. Nebyly jmenovány jako strategie, neptala jsem se na ně, někdy nebyly ani vysloveny. Ale vypovídaly o nich postoje a způsob vyjádření. Jednalo se o otevřenost, důvěru, úctu k lidem, zájem o ně, schopnost ocenit je. Ředitelé často hovořili o lidech, kterých si vážili. Oceňovali rady a pomoc, které se jim dostalo. „*Cítím, že většina těch lidí to splňuje a jsem na ně hrdý, že to mají v sobě, vychovávají děti tím, jací jsou...*“ (P)

Charakteristika prosociálních hodnot je v tom, že posilují vztahy, navzájem se potencují. Projevovaná úcta je hodnota, která se vrací. Ocenění a pochvala od člověka,

kterého si vážím, má mnohem větší podpůrný účinek, než tisíce slov od toho, kdo pro mne nic neznamená. Je to dobrá podpůrná strategie.

4 Diskuse

V souboru respondentů se subjektivní prožívání osamělosti nevyskytlo ve všech případech. Při dalším dotazování bylo evidentní, že respondenti měli řadu zkušeností společných, ale že srovnatelné zkušenosti byly subjektivně různě prožívané a také různě nazývané. Pojem osamělost má sice v teoretické oblasti vymezený obsah, ale jeho konotace jsou bohaté a bez přesného vymezení v instrukci může dojít k odlišnému pojetí obsahu pojmu. Důležitou charakteristikou pojmu je diskrepance mezi očekáváním a reálným prožíváním. Proto se může stát, že to, co jeden z respondentů zahrnul do pojmu osamělost, jiný prožíval mimo jeho rámec. Domnívám se, že z metodologického hlediska by bylo možné na doplnění použít metodu skupinového rozhovoru, kde se snáze vytvoří konsensuální obsah pojmu.

Dalším faktorem, se kterým je nutné počítat, je schopnost introspekce respondentů, tedy dostupnost vnitřního prožívání vlastnímu posouzení a verbalizaci. Vyjádření: „*s osamělostí jsem se nikdy nesetkal, nikdy jsem se nesetkal s tím, že by někdo trpěl pocitem osamělosti*“ je v rozporu s univerzální lidskou zkušeností. Z psychologického hlediska je možné uvažovat o určité míře více či méně vědomé stylizace v sociálním kontextu rozhovoru respondenta s tazatelem, pokud budeme předpokládat ochotu k určité otevřenosti, založené na dobrovolnosti participace v šetření. Určitá míra stylizace nemusí celou výpověď činit nevěrohodnou, pouze akcentuje subjektivitu zkušenosti. Další průběh rozhovoru toto potvrdil, proto byl i tento respondent zahrnut do analýzy.

Pro prožívání osamělosti má význam i to, jak ředitelé pojmají svoji práci. Jakou měli motivaci, jak moc se osobně identifikují se školou a angažují se. Někteří ji berou jako poslání, jako osobní úkol: „*Neměli nikoho jiného, ta škola by nevznikla, kdybych to nevzala. A taky jsem tady tak nějakou dobu pracovala, protože to nebylo na bedra jednoho člověka.*“ (M). „*Já jsem pořád váhala, jestli do toho mám jít. Ale ona nakonec řekla, že Matouš měl tu školu strašně rád. On by chtěl, aby byla. To byl její mrtvý nejstarší syn, zemřel na nádor mozku. To byla poslední kapka...*“ „*My jsme tomu dali všechno, nebyl den, abychom tady nebyli.... Moji synové nastoupili... kdybych věděla, co mě čeká...! Je dobře, že jsem to nevěděla, jinak ta hrůza by byla veliká...*“ (PR). Lidé, kteří s takovou osobní angažovaností přistupují k práci, investují do ní emoce, energii, cítí za ni osobní

odpovědnost, často zvládnou i překvapivě obtížné situace. Zároveň ale jsou více ohroženi syndromem vyhoření, pokud síly nedostatečně obnovují, potýkají se s překážkami, které se nedaří překonat a odměna (i sociální) není adekvátní vynaložené energii. Dá se říci, že jejich očekávání i potřeba podpory jsou zákonitě vyšší.

Na druhou stranu, role ředitele chápána jako profese přináší méně emoční zátěže, i když to nijak nesnižuje její hodnotu: „*Přicházím před osmou, a po třetí hodině odcházím, nejsem workoholik. Jsou nastavené určité mechanismy... neřídím školu sám... Vztahy jsou standardní, nejsou mimořádné, ale učitelé spolupracují*“ (V).

Samotný způsob výběru respondentů na principu osobních doporučení a ochoty ke spolupráci může vést k systematickému zkreslení výsledků. U respondentů mého šetření se ukázaly skutečně dobře rozvinuté sociální kompetence. Bylo by zajímavé zjistit, zda se jedná o typickou charakteristiku ředitelů, která je do určité míry predisponuje k této funkci, anebo o systematické zkreslení dané výběrem respondentů.

Každopádně jejich význam v práci ředitele je velký. Tím větší, čím méně funguje systémová podpora ze strany institucí, které by ji měly poskytovat. Osobně se domnívám, že by bylo vhodné investovat do podpůrného systému, který by posiloval vnitřní zdroje, sociální kompetence ředitelů škol. Jejich práce je vysoce odpovědná a zároveň bohatá na zátěžové situace. Za vhodný způsob považuji koučing, individuální supervizi, případně funkce na způsob „zavádějícího ředitele“, neboli možnost podle potřeby konzultovat odborné manažerské problémy.

Výsledky ukázaly, jak diametrálně odlišná je situace jednotlivých škol, což souvisí se značnou decentralizací školského systému v naší zemi. Domnívám se, že nedostatečná podpora subjektů bezprostředně souvisejících se školou, jakými jsou zřizovatel a školská rada, představují riziko pro samu existenci školy. Zvláště tím jsou ohroženy školy nestátních zřizovatelů, kteří nemají povinnost školských služeb a školy malých zřizovatelů, kde osoby, které je zastupují, nemají dostatečné kompetence. V poslední době přitom vzniká celá řada různých soukromých, „komunitních škol“, nejčastěji z podnětu rodičů. Leckteré z nich fungují na principu občanského sdružení a ani nejsou zapsané v rejstříku škol. Pro jejich existenci vnímám riziko právě v absenci stabilního „vnějšího podpůrného systému“, který by poskytoval dlouhodobé záruky. Škola vlastně stojí a padá s osobností

(nebo osobnostmi) zakladatele a neposkytuje záruku stability pro soustavné vzdělávání dětí. Ze své poradenské zkušenosti vím, že rodiče si tento aspekt málokdy uvědomují.

Domnívám se, že by stálo za to zabývat se motivací nestátních subjektů ke zřizování škol. Zajištěním, respektive podporou, která by zajistila stabilitu plnění jejich role.

5 Závěr

Cílem práce bylo popsat subjektivní prožívání osamělosti ředitelů škol a zdroje podpory (s důrazem na sociální oporu), které využívají nebo využívali ve své profesní dráze.

Pro splnění cíle jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

- Prožívají ředitelé pocit osamělosti v průběhu pracovní dráhy?
- Odkud ředitelé čerpají podporu pro svou práci?
- Jako podporu by potřebovali nebo postrádají?

Díky ochotě respondentů se podařilo získat materiál, který umožnil dát odpovědi na výše zmíněné otázky. Výsledky ukázaly, že čtyři z pěti respondentů skutečně ve své práci prožívají pocity osamělosti.

Bližší rozbor pojetí tohoto pojmu ve výpovědích ukázal, že ředitelé vnímají osamělost jednak **jako součást role ředitele**, která implicitně souvisí s výkonem funkce (je daná **ojedinělostí pozice, rozhodováním a zodpovědností, předcházením konfliktu rolí**). A jednak jako zdroj zátěže kdy je její prožívání spojeno s negativními emocemi nebo napětím. Toto pojetí osamělosti vycházelo z **prostorové oddělenosti** (lokality), **nedostatku zpětné vazby**, z **osobnostní nejistoty**, **nedostatečné loajality pedagogů** a z **chybějící podpory zřizovatele**. Osamělost primárně nepramení z pouhého asymetrického mocenského postavení.

Ukázalo se, že prožívání osamělosti může mít **vývoj v čase**, ale záleží na tom, jak je pojem v konkrétním případě chápán, a také na vnějších okolnostech, které působí na školu a ředitele.

Ředitelé využívají jednak **vnější zdroje opory**, mezi kterými se objevily instituce se školou související: **zřizovatel, školská rada, česká školní inspekce, ale i kolegové ředitelé, osobní síť kontaktů** a další neformální zdroje – **komunita, přátelé, rodina**.

Neméně důležité jsou **vnitřní zdroje opory a strategie**, kterými ředitelé čelí osamělosti, nebo které jim pomáhají v uspokojivém plnění funkce. Jsou to **způsob řízení**

(organizace, delegování, sdílené vedení a rozhodování), **péče o tým, reflexe úspěchů a důraz na prosociální hodnoty.**

Ředitelé sami nenabízeli, řešení na poslední otázku, většinou nedokázali formulovat, co by potřebovali za podporu. Ve své kariéře se dostali do fáze, kdy, pokud neměli podporu z vnějšku, využili svých vnitřních zdrojů a zajistili si ji náhradním způsobem sami. Přání mít možnost čerpat **podporu od pracovníků, kteří pracují s lidmi**, zvyšují jejich osobnostní kompetence, zazněl od jednoho ředitele. Dále se objevilo přání **systémové podpory**, kterou dříve poskytovaly odbory školství, kde by bylo možno konzultovat právní, metodické, ale i např. technické potřeby školy (stavební úpravy, opravy apod.).

Výsledky práce potvrzují závěr formulovaný v práci Wrightové, *„pokud manažer strádá osamělostí, je třeba hledat důvody spíš v komplexu různých vlivů - osobnostních, sociálních, ale i vlivů pracovního prostředí, a neodkazovat se pouze na manažerskou pozici,* (Wright, 2012, s. 57).

6 Seznam použitých informačních zdrojů

BEAUSAERT, S., FROELICH, D.E., DEVOS, Ch. a RILEY, P., 2016. Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research* [online]. vol. 58, no 4, s. 347-365 [cit. 2017-01-07]. DOI: 10.1080/00131881.2016.1220810. ISSN 00131881.

BEDRNOVÁ, E. a NOVÝ, I., 2007. *Psychologie a sociologie řízení*. 3., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press,. ISBN 978-80-7261-169-0.

HENNINGER IV., WILLIAM R., ESHBAUGH e. M., OSBECK, A. a MADIGAN, Ch., 2016. Perceived Social Support and Roommate Status as Predictors of College Student Loneliness. *Journal of College* [online], vol. 42, no. 2, s. 46-59 [cit. 2017-01-07]. ISSN 0161827X.

IGHARO, I., 2013. Stress: Effects on school leadership and its management. *International Researcher* [online]., vol. **2**, no.1, s. 103-115 [cit. 2016-06-30]. ISSN ISSN 227-7471.

Dostupné z:

KORUMAZ, M. (2016). Invisible Barriers: The Loneliness of School Principals at Turkish Elementary Schools. *South African Journal of Education*. vol. **36**, no. 4, -. DOI: 10.15700/saje.v36n4a1302. ISSN 02560100. Dostupné také z:

KŘIVOHLAVÝ, J., 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-551-2.

KUPKA, M., 2013. Smrt, osamělost a terapeutické využití samoty. on line [cit. 2017-01-12]. Dostupné z:

KRPOUN, Z., 2012. Sociální opora: shrnutí výzkumné činnosti v české a slovenské oblasti a inspirace do budoucnosti – nadané děti. *E-psychologie [online]*, vol 6. No. 1, s. 42-45. [cit. 2016-6-30]. Dostupné z WWW: <>. ISSN 1802-8853.

MIKULÁŠTÍK, M., 2015. *Manažerská psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4221-2

POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., SEDLÁČEK, M., 2009. Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*, 2009, roč. 14, č. 1, s. 109–127. ISSN 1803-7437. [cit. 2016-06-30] .Dostupné z <>.

POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., SEDLÁČEK M., 2010. Profesionální dráha ředitelů základních škol: od fáze profesionální jistoty k novým výzvám. *Studia paedagogica*, roč., 15., č. 1 s. 85-105. ISSN 1803-7437. [online]. [://hdl.handle.net/11222.digilib/115348](http://hdl.handle.net/11222.digilib/115348) [cit. 2016-06-30].

RICHARDSON, L.M. (1998). Stress in the Superintendency: Implications for Achieving Excellence.

ŘEÁČ, J. *Sociální psychologie*. 1998. Brno : PAIDO, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

SOUDKOVÁ, M., 2006. *O zdravých vztazích mezi lidmi. Přátelství a manželství*. 1. vydání. Doplněk, Brno ISBN: 80-7239-196-8, EAN: 9788072391967;

SCHUSTER, K., 2010. *11 manažerských hříchů: jak se manažeři připravují o kariéru, rozum, partnery a zábavu*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3456-9.

STEWART, J., 2014. Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership*, vol. 34, no. 1, s. 52-68. DOI: 10.1080/13632434.2013.849686. ISSN 1363-2434. Dostupné také z:

TROJANOVÁ, I., TROJAN, V. a KITZBERGER, J., 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.

TRUNDA, Jiří a Kamil BŘÍZA. *Řízení školy ve znalostní společnosti*. Editor Václav Trojan. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 88 s. Školský management. ISBN 978-80-7290-541-6.

TYLOVÁ, V., KUČEROVÁ, H., PTÁČEK, R., 2014. Emoční a sociální osamělost v etiologii a léčbě duševních poruch. *Česká a slovenská Psychiatrie*. Vol. **110**, no. 3, s. 151-157. ISSN 1212-0383

VÁGNEROVÁ, Marie., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 8071783080.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., ed., 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, Psyché (Grada). ISBN 80-717-8269-6.

WRIGHT, S., 2012. Is It Lonely at the Top? An Empirical Study of Managers' and Nonmanagers' Loneliness in Organizations. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied* [online]. Vol. **146**, no. 1-2, s.46-60 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z:

YALOM, I. D., (2006): *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7147-6.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

| Poř. č. | Datum | Jméno a příjmení | Adresa trvalého bydliště | Podpis |
|---------|-------|------------------|--------------------------|--------|
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| 3. | | | | |
| 4. | | | | |
| 5. | | | | |
| 6. | | | | |
| 7. | | | | |
| 8. | | | | |
| 9. | | | | |
| 10. | | | | |

**Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh závěrečné práce: Bakalářská práce

Název závěrečné práce: Zdroje opory a osamělost v profesní dráze ředitele školy.

Autor práce: Marie Mesanyová

Jsem si vědoma, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byla jsem seznámena se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědoma, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Praze dne

| | |
|---------------------------|--|
| Jméno a příjmení žadatele | |
| Adresa trvalého bydliště | |

.....

podpis